

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

A viagem da Joanelha

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

A viagem da Joanelha

Joana Margarida de Freitas Pereira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Junho de 2012

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos os que me acompanharam e contribuíram ao longo de todo o meu percurso. Os meus mais sinceros agradecimentos.

Á minha mãe, ao meu pai e à minha irmã pois tornaram esta caminhada possível, fazendo sempre questão de estar ao meu lado apoiando-me em todos os momentos menos bons e em todas as vitórias.

A toda a minha família pela constante preocupação e carinho demonstrados ao longo de toda a minha vida.

Ao CAIC e a todos os educadores com os quais contactei neste estabelecimento de ensino, e que fizeram e fazem de mim aquilo que sou hoje, como aluna mas acima de tudo como pessoa. Ao CJB do qual posso retirar bons exemplos daquilo que desejo ser no futuro.

Á ESEC e aos docentes que fizeram parte do meu percurso formativo nestes quatro anos, e que me enriqueceram enquanto estudante mas acima de tudo como futura profissional, por me ter feito ver algumas realidades sob outro ponto de vista. De entre os quais destaco a Dra. Manuela Carrito por todo o acompanhamento ao longo deste ano, a Dra. Vera do Vale por todo o tempo dispensado, por todo o conhecimento, conselhos e opiniões e a Dra. Ana Coelho por todos os ensinamentos que me transmitiu ao longo deste ano.

Á Elisabete, minha colega de estágio, que me ensinou que “o que não nos mata torna-nos mais fortes”. Por todas as partilhas, conversas, gargalhadas, por todo o espírito e trabalho de equipa e por todos os momentos que tornaram esta etapa em algo tão especial.

Á Cidália e á Nanda, aos meus meninos e a todo o CSA por me terem acolhido e me terem proporcionado um ambiente de cooperação tão fundamental e de tanta aprendizagem nesta fase.

Aos meus amigos pela presença constante, pela preocupação e por sempre terem caminhado ao meu lado, dando-me sempre os mais reconfortantes abraços e sorrisos. A Deus por ser uma constante na minha vida, por aparaar todos os meus passos e por ser também um amigo sempre presente.

Título do Relatório Final de Mestrado: A viagem da Joaquina

Resumo:

O presente Relatório Final pretende ser o espelho de um percurso formativo cujos objetivos eram adquirir competências de desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens e competências essenciais para a profissionalização no domínio da docência na área de Educação Pré-Escolar. Durante este percurso formativo foi realizado um estágio que teve a duração de vinte e uma semanas.

Este documento é demonstrativo deste percurso, através da sua índole crítica e reflexiva. Neste seguimento, a apresentação de experiências-chave vividas ao longo deste ano letivo, mais especificamente no estágio, é complementada por fundamentação teórica e por referência a realidades observadas e experimentadas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Profissionalização, Reflexão, Estágio

Abstract:

The present Final Report intends to mirror an educational and training path, whose purposes were the development and deepening of the fundamental knowledge and skills necessary for the professionalization in Pre-School Education. During this training path an internship was carried out along twenty one weeks.

This Report illustrates this period through critical and reflexive lenses. Therefore, key experiences lived in the internship, during the past school year, will be considered here and the realities observed will be approached with the support of key theoretical contributions.

Key words: Pre-School Education, Professionalization, Reflection, Internship

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – Preparar a viagem (contextualização e itinerário formativo)	7
1. O que levo na bagagem	9
1.1. Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar	9
2. O destino da viagem	14
2.1. Caracterização da instituição.....	14
2.1.1. Caracterização do espaço físico.....	16
2.1.2. Recursos humanos	17
2.1.3. Projeto Curricular de Jardim-de-Infância	17
2.2. Caracterização do Grupo.....	20
2.2.1. Projeto Curricular de Grupo	23
2.2.2. Organização do espaço da sala	24
2.2.3. Projetos anuais	24
2.3. Caracterização das Práticas da Educadora	25
2.3.1. Planificação.....	26
2.3.2. Relações com os outros adultos.....	27
2.3.3. Avaliação	27
3. O plano da viagem.....	28
PARTE II – Viajar, ver e viver (experiências-chave)	31
4. Companheiros de viagem – Interações e relações interpessoais	33
4.1. Interações positivas	36
4.2. Trabalho de equipa na instituição.....	37
4.3. Interações com a família	39
4.4. Parcerias	41
5. Compreender a nova realidade – Ambiente educativo.....	43
5.1. Clima de trabalho	44
5.2. Os tempos no Jardim-de-Infância	46

5.3.	Organização do espaço	48
5.4.	Os recursos.....	50
6.	Articular para avançar – Articulação com o 1ºCEB.....	54
6.1.	Transição, articulação e articular	54
6.2.	O sucesso das transições	56
6.3.	A realidade vivida	56
7.	Viajar sem sair do lugar – Trabalho de projeto.....	60
7.1.	Fases do trabalho de projeto	61
7.2.	Uma maneira diferente de construir conhecimento	62
7.2.1.	Projeto “Uma viagem a África”.....	63
7.2.2.	Avaliação	65
7.2.3.	Reflexão sobre o projeto.....	66
8.	Dar voz a companheiros de viagem - Investigação.....	69
8.1.	Investigar as vozes das crianças.....	69
8.1.1.	A investigação qualitativa	69
8.1.2.	Entrevista.....	71
8.1.3.	Análise dos dados	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – Depois da viagem	80
	BIBLIOGRAFIA.....	86
	APÊNDICES.....	92
	ANEXOS.....	128

Índice de quadros

Quadro 1 - Documentos legais e enquadramentos da Educação Pré-Escolar ordenados cronologicamente	9
Quadro 2 - Categoria <i>razões para frequentar o jardim-de-infância</i>	74
Quadro 3 - Categoria <i>finalidades do jardim-de-infância</i>	75
Quadro 4 - Categoria <i>processos e aprendizagens valorizadas</i>	76
Quadro 5 - Categoria <i>papéis dos atores no ambiente educativo</i>	77

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de irmãos	21
Gráfico 2 - Idade da entrada para este jardim-de-infância	21

Lista de abreviaturas

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atelier de tempos livres

DEB – Departamento de Educação Básica

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

INTRODUÇÃO

O presente documento é um Relatório Final, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa. Este encontra-se definido no artigo 12º do *Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Sendo que a sua elaboração representa um dos deveres do/a aluno/a deste mestrado. A Unidade Curricular acima referida, cuja duração é de dois semestres, organiza-se tendo por base quatro pilares de formação: a Formação Educacional Geral, as Didáticas Específicas, a Formação na Área de Docência e, por fim, a Prática de Ensino Supervisionada, que pretende proporcionar a profissionalização no domínio de docência na área da Educação Pré-Escolar.

Este curso de mestrado em Educação Pré-Escolar constitui, neste caso, o 2º ciclo de estudos, posterior a um 1º ciclo no curso de licenciatura em Educação Básica. Nesta senda, tendo em conta as experiências de formação anteriormente adquiridas, tem-se como objetivos que neste ciclo, tenham sido adquiridas competências de desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens e competências essenciais para a profissionalização no domínio da docência na área de Educação Pré-Escolar.

A Prática de Ensino Supervisionada, que contempla o estágio, tem por finalidade promover competências de observação, reflexão, intervenção e também de investigação educativas. Este realizou-se numa instituição com a qual a ESEC celebrou um protocolo de cooperação e teve início no dia 9 de Novembro de 2011 tendo como data final o dia 18 de Maio de 2012. Durante este estágio, realizado em conjunto com outra colega do mesmo mestrado, foram desenvolvidas atividades diferenciadas, sendo

estas realizadas com um gradiente de crescente responsabilização. Este gradiente dividiu-se essencialmente em quatro fases, sendo a primeira fase de observação do contexto educativo; a segunda de entrada progressiva na atuação prática; a terceira de desenvolvimento das práticas pedagógicas e a quarta de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Ao longo de todas elas esteve presente a supervisão de uma docente, em colaboração com as docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa.

Ao longo deste período de tempo, estivemos em contato com a Educadora Cooperante que nos acompanhou neste processo, colaborando no nosso plano de formação enquanto alunas estagiárias. Por conseguinte, acompanhou e orientou as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de planificação, implementação e avaliação.

Este Relatório Final inicia-se com uma breve referência a alguns documentos que considero de importância, sendo seguidos de uma breve caracterização da instituição, das práticas educativas desenvolvidas pela educadora cooperante, do grupo de crianças com quem tive oportunidade de conviver ao longo deste estágio, e ainda a descrição do processo de estágio. De seguida, são descritas cinco experiências-chave, sendo estas representativas de vivências e aprendizagens realizadas. Esta parte anteriormente descrita, contém uma componente descritiva, que consiste na descrição da participação em diferentes contextos do estágio e uma componente reflexiva, que diz respeito à análise das situações e processos anteriormente descritos. Sendo que uma das experiências-chave diz respeito a uma componente de investigação. Em cada um dos outros capítulos, existe ainda a sustentação bibliográfica.

O subtítulo “A viagem da Joanelha” foi escolhido por duas razões. Inicialmente, a questão da *viagem* pode ser explicada pela efetiva viagem que foi este Estágio. Uma viagem para algo novo, um contexto diferente, mas essencialmente porque esta foi uma viagem para o mundo das crianças. A questão da *Joanelha* deriva também dos pensamentos e ideias das crianças, pois desde o início a estagiária foi a Joanelha e não a Joana. Por estes dois motivos, e por achar que este Relatório deve ser o espelho deste percurso, achei que seria adequado atribuir-lhe um subtítulo representativo deste estágio.

.

PARTE I – Preparar a viagem
(contextualização e itinerário formativo)

1. O que levo na bagagem

Neste capítulo estão descritos aspetos importantes de alguns documentos, bem como de legislação que consideramos importantes e passíveis de uma breve descrição e análise. Tal como o título deste capítulo refere, os elementos aqui descritos correspondem a conteúdos que revelam elevada importância e que foram objeto de análise reflexiva antes do início do estágio.

1.1. Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar

Na área de Educação Pré-Escolar existem documentos que devem acompanhar o educador. Nestes encontramos as principais linhas de orientação curricular e pedagógica que devem ser tidas em conta pelo Educador. Os normativos que vão ser referidos no decorrer deste capítulo são documentos legais e enquadradores da atividade. No Quadro 1 estão apresentados os documentos ordenados cronologicamente.

Quadro 1 - Documentos legais e enquadradores da Educação Pré-Escolar ordenados cronologicamente

1986	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro • Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – 1997 • Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância – Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do currículo na educação pré-escolar)

2009	• Manual DQP - Desenvolvendo Qualidade em Parcerias – Abril
2010	• Metas de aprendizagem
2011	• Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-Escolar)

A Lei-Quadro (1997) surge no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), e tendo como ponto de partida os mesmos princípios, dá orientações relativas aos objetivos pedagógicos e ao princípio geral da educação pré-escolar. Da Lei-Quadro, o Núcleo de Educação Pré-Escolar criou, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas, apesar de não constituírem um programa, são uma referência comum para todos os educadores, pois nelas estão contidas indicações de um conjunto de aprendizagens a realizar pelas crianças. As OCEPE são indicações gerais, o que permite ao educador fazer uso delas sob a forma de um guia orientador, adequando assim as suas práticas às capacidades e necessidades do seu grupo.

Em 2001, tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo é elaborado o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância no qual são enumeradas as ações que o educador deve executar de forma a conceber e desenvolver o seu respetivo currículo. Na elaboração deste currículo, as ações a desempenhar devem ser elaboradas tendo em conta o grupo/turma em questão. Mais tarde, em 2007, a Circular nº 17 do Ministério da Educação sobre a gestão do currículo na educação pré-escolar, construída com base nas OCEPE e na Lei-Quadro, vem trazer um quadro de orientação pedagógica apresentando como documentos de apoio à organização e gestão do currículo: o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e o Projeto Curricular de Grupo/Turma. As sugestões apresentadas no documento para a

elaboração destes projetos, têm em vista ajudar o educador na construção do currículo e consequentemente na aplicação das OCEPE.

No Manual DQP -Desenvolvendo a qualidade em parcerias (2009) está descrito um processo que tem como finalidade avaliar e melhorar os contextos de educação pré-escolar. Para isso sugere a implementação de um projeto que implica a colaboração de atores internos (crianças, profissionais e pais), sendo por vezes utilizada também a de atores externos (amigos críticos, formadores em contexto). Neste Projeto existem alguns estudos onde a avaliação da qualidade é feita de acordo com as indicações presentes nas OCEPE.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) surgem com o intuito de clarificar e especificar as referências gerais indicadas nas OCEPE e que vêm definir as aprendizagens que as crianças devem ter atingido ao fazerem a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico. As áreas de conteúdo das Metas e das OCEPE são as mesmas. Contudo, nas Metas de Aprendizagem, as áreas encontram-se divididas em domínios e subdomínios e é acrescentada a área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que nas OCEPE aparece incluída na área de Conhecimento do Mundo. Na Educação Pré-Escolar, a avaliação tem um papel formativo, devendo ser a criança a tomar consciência do seu percurso. Então, surge a Circular nº 4 (2011) na qual constam os diferentes processos de avaliação, os intervenientes, as dimensões a avaliar, os procedimentos e momentos da avaliação. Esta está elaborada com base nos Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Depois de alguma análise é perceptível que o Princípio Geral da Educação Pré-Escolar

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) é tido em linha de conta na elaboração de todos os posteriores documentos.

Da leitura e análise dos documentos, também é presente a ideia de que deve ser privilegiado o desenvolvimento integral da criança, tendo também em vista as áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Comunicação, no seu quotidiano.

A observação da criança, o planeamento de todo o processo educativo de acordo com as observações realizadas, a ação das suas intencionalidades demonstradas no planeamento, a avaliação do processo e seus efeitos e a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo em geral; a comunicação do conhecimento que o educador tem, de cada criança e da sua evolução, aos adultos responsáveis pela educação da criança e a articulação com os docentes da escolaridade obrigatória facilitando a transição da criança, são referidos nas OCEPE enquanto enfoques a serem tomados como importantes. No Perfil de desempenho profissional do educador de infância (2001) são declaradas as mesmas

aspirações para o Educador que nas OCEPE. No entanto, é importante ressaltar que no Perfil é claramente expresso que o educador deve organizar o ambiente educativo, preparar e disponibilizar todos os recursos necessários ao desenvolvimento do currículo.

Apesar de todos os documentos servirem de orientadores e expressarem conceitos, ideias e norma que têm que ser tidas em conta, em Educação Pré-Escolar não existe um currículo pré-definido. Em contraponto, existe um currículo próprio que acompanha o educador, e que deve ser elaborado tendo em conta as necessidades e anseios das crianças. Na sua elaboração o educador deve ter em atenção os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e intencionalidade educativas, que têm que ser abordados de acordo com as crianças do grupo.

2. O destino da viagem

Neste capítulo encontra-se descrito e analisado a experiência do estágio, bem como o seu contexto, caracterização da instituição, do grupo e da educadora cooperante, e também uma caracterização do estágio enquanto processo formativo.

2.1. Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizado o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que pertence ao concelho de Soure, distrito de Coimbra. Neste, para além desta IPSS, existem ainda jardins-de-infância da rede pública; escolas do 1º ciclo e o Instituto Pedro Hispano, que leciona 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, diurno e noturno. Nas freguesias deste concelho existem ainda diversas Associações Culturais Recreativas que contemplam banda de música, grupos desportivos, associações de caça e pesca, entre outros; todas as freguesias dispõem de uma extensão do Centro de Saúde, onde são ministrados os cuidados básicos de saúde, consultas médicas e serviços de enfermagem; existe ainda uma considerável oferta ao nível da variedade de estabelecimentos comerciais. As IPSS, tal como é definido no Artigo 1º do Decreto-Lei nº 119/83,

“São instituições particulares de solidariedade social as constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objectivos, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços”

A instituição cooperante fundada nos anos 80, presta apoio a diversos níveis. Estes serviços são prestados através das valências de Creche; Jardim-de-Infância; A.T.L; Apoio Domiciliário Diurno e Noturno; Centro de Dia; Centro de Convívio; Empresa de Inserção; Espaço de Manutenção e Recuperação Física e Loja Social. Esta IPSS situa-se a poucos metros do centro da vila e também da linha ferroviária do Norte, fator este que contribui em grande escala para o desenvolvimento do local.

Tal como é referido no Projeto Curricular de Jardim-de-Infância¹ elaborado em 2009, alguns dos seus objetivos são:

“a promoção social no âmbito da Segurança Social, designadamente no apoio à infância e à juventude, à família, à integração social e comunitária e à proteção dos cidadãos na velhice e invalidez. Apoia o desenvolvimento local e endógeno da região de influência desenvolvendo por isso acções de formação profissional e apoiando a dinamização económica de todos os sectores de actividade, nomeadamente a constituição de iniciativas de emprego”.

Esta instituição responde a necessidades não só da sua freguesia, mas também a outras freguesias próximas. Ao nível profissional, a maioria da população dedica-se ao trabalho no meio ferroviário, existindo ainda muitas outras ocupações, de entre as quais empresários, professores, agricultura de subsistência, trabalhadores de serviços entre outros. Ao

¹ *Projecto Curricular/Educativo de Jardim-de-Infância* (2009). Soure (Documento policopiado).

nível da formação escolar, a maioria das pessoas possui a escolaridade básica, embora um grande número também tenha estudado até ao liceu (ou equiparado), havendo ainda algumas pessoas com cursos médios e superiores.

Entre outras funções, esta organização desenvolve atividades de ordem recreativa e cultural com o objetivo de proporcionar momentos onde estejam em contacto todas as gerações, não só da instituição como também da população em geral. Ao nível do concelho existe uma parceria com o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Acção Social (PDIAS) de Soure, cuja participação ativa consiste no atendimento à população do concelho; organização de iniciativas a nível da infância, juventude e 3ª idade, como encontros, convívios e colónias de férias.

2.1.1. Caracterização do espaço físico

A valência de jardim-de-infância funciona num edifício pré-fabricado, o qual está em funcionamento das 7:30 horas às 19 horas. O edifício é composto por três salas (3, 4 e 5 anos); instalações sanitárias das crianças de jardim-de-infância; sala dos serviços administrativos; sala de receção das crianças equipada com televisão, vídeo, leitor de DVD, jogos de tabuleiro, materiais manipuláveis e livros; despensa de material de desgaste e educativo; despensa para arrumação de produtos de limpeza e ainda instalações sanitárias do ATL.

Na parte exterior existe ainda um parque infantil. O ATL desenvolve as suas atividades num outro pré-fabricado, que tal como o de jardim-de-infância, tem sofrido alterações de modo a garantir a sua conservação e a evitar um estado precário. Existe ainda um edifício novo, com rés-do-chão, 1º andar e sótão. No rés-do-chão funciona o refeitório, cozinha,

lavandaria, despensa, instalações sanitárias para crianças e funcionários bem como vestiários. O refeitório dá resposta a crianças do jardim-de-infância, ATL e funcionários. No 1º andar deste edifício, está instalada a creche.

2.1.2. Recursos humanos

Na instituição existem cinco educadoras de infância, sendo que duas estão na creche e três no jardim-de-infância. A trabalhar em conjunto com estas, existem onze ajudantes de ação educativa, três das quais estão no jardim-de-infância, uma por cada sala; seis na creche e duas no ATL.

No centro de estágio, ligados aos serviços de creche, jardim-de-infância e ATL, existe ainda uma diretora de serviços, uma encarregada geral, uma escriturária principal, uma escriturária, um técnico oficial de contas, uma técnica superior de serviço social, uma animadora cultural, motoristas, cozinheiras, ajudantes de ação direta e trabalhadores auxiliares. A valência de jardim-de-infância é frequentada por 58 crianças. A sala dos 3 anos é frequentada por 24 crianças, a sala dos 4 anos por 16 crianças e a sala dos 5 anos por 18 crianças.

2.1.3. Projeto Curricular de Jardim-de-Infância²

Este documento, elaborado em 2009,

“visa sobretudo unir todos os profissionais numa rede de objectivos comuns que permitam valorizar cada criança como um ser com direito à diferença e assim sendo, com possibilidade de aprender de forma diferente e própria”.

² *Projecto Curricular de Grupo* (2011). Soure (Documento Policopiado).

Este centra-se no desenvolvimento de um processo que tem uma evolução que pode não ter sido inteiramente prevista, é importante que este se torne flexível ao longo deste processo permitindo adaptar os meios aos fins.

Este documento, atualmente vigente na instituição, foi elaborado tendo por base as OCEPE. Esta opção foi feita pois estas constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática. Os princípios tomados como base neste Projeto Curricular são: o desenvolvimento e aprendizagem como áreas indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, valorizando os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber, abordando as diferentes áreas de uma forma globalizante e integrada; a exigência de resposta a todas as crianças, apoiada numa pedagogia diferenciada e centrada na cooperação.

Objetivos gerais curriculares

A principal prioridade neste projeto pedagógico é o cumprimento do princípio geral enunciado na Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar, que estabelece que

“A educação Pré-Escolar é a primeira etapa na Educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Sendo deste que decorrem alguns objetivos gerais pedagógicos, entre eles fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no

respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O papel do educador

Também no que diz respeito ao papel do educador surgem, neste documento, alguns objetivos que as educadoras se propõem a cumprir. Entre eles dar oportunidades de exploração e de experiências e aproveitar situações espontâneas; proporcionar meios adequados que motivem as crianças para as suas descobertas; dar oportunidade às crianças de resolverem os seus problemas e terem iniciativas e conhecer as crianças individualmente e as suas características, as suas vivências, as suas experiências, o seu ambiente familiar, o meio em que está inserida.

Escolha do tema do Projeto

“Vamos partilhar a DIFERENÇA” foi o tema escolhido para trabalhar devido ao aumento da diversidade cultural no nosso país e pelo facto de muitas crianças mostrarem interesse por este tema. Para o desenvolvimento dos diferentes projetos, que possam surgir nos

diferentes contextos do jardim-de-infância, deve então favorecer-se a construção da identidade, respeitando, facilitando, promovendo, possibilitando e proporcionando diversas vivências a organizar. Estas devem ser, progressivamente, ampliadas sendo cada vez mais complexas. Assim, o processo educacional deve colocar a criança no centro das experiências de aprendizagem sob o olhar atento do educador que deve ser o suporte de toda a ação pedagógica.

Avaliação do Projeto Curricular

A avaliação é importante na medida em que permite tomar consciência das ações desenvolvidas, permitindo assim poder evoluir, pois auxilia um novo planeamento. Como instrumentos de avaliação são referidos os portfólios. Estes são meios de impulsionamento de auto-avaliação, que registam vários aspetos que os alunos aprenderam e quadros de funcionalidade da sala, com momentos determinados para avaliação individual e coletiva; grelhas das leituras efetuadas pelas crianças, para incluir no portfólio. A avaliação é contínua porque avalia a evolução e os progressos da criança em todas as áreas de desenvolvimento ao longo do ano letivo, e, em atividades específicas possibilitando estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

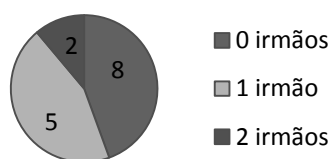
2.2. Caracterização do Grupo

Neste centro de estágio pude contactar com crianças de cinco anos. O grupo é constituído por 18 crianças, 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Neste grupo existe um elemento do sexo masculino com necessidades educativas especiais. Cada criança tem características e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento próprios que a distingue das outras, e que devem ser respeitados tanto pelos colegas como pela equipa

pedagógica. Contudo, existem algumas características comuns a grande parte do grupo. O grupo é na sua maioria muito ativo, curioso e comunicativo.

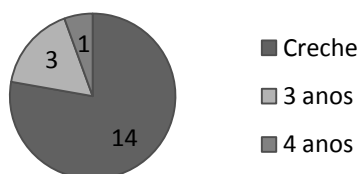
Relativamente ao número de irmãos, tal como é visível no Gráfico 1, a maioria das crianças tem apenas um irmão, seguindo-se os que não tem irmãos. Sendo que com dois irmãos existem apenas duas crianças.

Gráfico 1- Número de irmãos



No que diz respeito à entrada para o jardim-de-infância, Gráfico 2, são encontradas três situações distintas. A maioria do grupo já frequentava a valência de creche, esta instituição, anteriormente à entrada no jardim-de-infância. Três crianças entraram para esta instituição apenas na idade da entrada para o jardim-de-infância (3 anos), sendo que apenas uma criança começou a frequentar o jardim-de-infância aos 4 anos.

Gráfico 2 - Idade da entrada para este jardim-de-infância



Na instituição existe o serviço transporte de crianças para casa de autocarro. Desta forma, da sala dos 5 anos, a maioria das crianças usufrui deste serviço, sendo que apenas 5 crianças ficam na receção à espera dos pais. Pelo facto da maioria das crianças, em toda a instituição, ser

transportada para casa no autocarro, e para que os recados, autorizações, ementas e outras informações cheguem da melhor e da forma mais rápida a casa, cada criança tem uma pequena pasta de plástico para transporte destas informações.

Nas atividades desenvolvidas ao longo do dia, estas crianças preferem estar acompanhadas pelos amigos, raramente desenvolvendo uma atividade de forma isolada. Os adultos são frequentemente procurados para partilhar experiências e conhecimentos, ou simplesmente para observar o que fazem. As brincadeiras preferidas são muito diversificadas, indo desde brincar nas áreas a fazer jogos, ou mesmo a realizar pequenos trabalhos como desenhar letras ou fazer contas. No que diz respeito à expressão gráfica, a generalidade do grupo está numa fase de curiosidade e de autocritica dos seus desenhos, enriquecendo-os e indo muitas vezes além dos temas *casa*, *flores* e *meninos*. A nível da linguagem oral, grande parte das crianças gosta de partilhar e relatar acontecimentos da sua vida, por exemplo nas conversas ao início do dia, utilizando já uma linguagem elaborada. Na alimentação são autónomas, utilizando colher, garfo, faca e guardanapo. Ao longo do tempo, têm vindo a integrar algumas regras a cumprir quando estão à mesa. As crianças deste grupo comem, apreciando grande parte dos alimentos e aprenderam a acompanhar a refeição com legumes.

Tal como é referido no Projeto Curricular de Grupo, elaborado em 2011, “Os hábitos, normas, horários e rituais que se impõem às crianças fazem com que sejam mais confiantes.”. Neste seguimento, os dias das crianças estão organizados seguindo um horário semanal, que contém acolhimento na receção, a partir das 7:30; conversa na manta, cerca das 9:30; atividades de desenvolvimento e aprendizagem, a partir das 10:30;

almoço, às 12:15; atividades livres e espontâneas, a partir das 12:45; lanche, às 16:30 e o regresso a casa de autocarro ou permanecem na receção, desde as 17:00 até às 19:00. As atividades extra e os ateliers também se encontram organizados pelos dias da semana. Os disponíveis para as crianças são Yoga, Karaté, Ciências, Piscina; Inglês; Informática; Música e Ginástica (vide apêndice 1).

2.2.1. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo foi elaborado para que em conjunto com o Projeto Curricular de Jardim-de-Infância, sirva de apoio no desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, salvaguardando o papel ativo das crianças. Os objetivos e estratégias nele indicados não serão apenas concretizados através de atividades planificadas mas, também nas atividades decorrentes das rotinas, dos acontecimentos pontuais e dos projetos desenvolvidos no dia-a-dia. Com o tema “Juntos pela Diferença”, pretende-se que sejam cumpridos alguns objetivos como adquirir conhecimentos sobre os diferentes continentes e suas características; estimular o interesse pelo conhecimento do mundo e pela diversidade característica da espécie humana e ainda promover atividades e jogos onde todos partilhem conhecimentos, valores, experiências estéticas específicas de cada cultura, de modo a reconhecerem, respeitarem e valorizarem diferenças culturais.

Neste Projeto Curricular de Grupo, é referido que “para que este projecto tenha o sucesso pretendido é necessário ter o apoio, colaboração e participação da família”. Um clima positivo entre pais e educadora é considerado um ponto essencial para uma ação também positiva. No âmbito deste documento serão avaliados não só a assiduidade, participação, interesse, motivação, comportamento das crianças como

também será feita observação direta das atividades e avaliada a forma como o grupo reagiu às mesmas. Desta forma será possível a perceção de eventuais lacunas ou falhas nas respostas dadas às crianças.

2.2.2. Organização do espaço da sala

A organização da sala espelha os pensamentos, ideias, conceções e ações de toda a equipa que a ocupa ao longo dos dias. O espaço encontra-se organizado para que a criança se sinta bem e motivada no desenrolar das suas atividades diárias. A sala está dividida em diferentes áreas que passamos a descrever: o cantinho da leitura, das histórias, das canções, das conversas nas almofadas e ainda o armário onde se guardam os trabalhos organizados dentro das pastas. A área da casinha onde existem bonecas, uma cozinha, um quarto e um cantinho de beleza. A área das mesas, que se encontram perto das janelas para aproveitar a luz natural. A área dos armários onde estão guardados os carros, os *legos* e os jogos e a área da educadora, onde existe um armário para guardar alguns livros e documentos importantes (vide apêndice 2).

2.2.3. Projetos anuais

Projeto “De lá para cá.”

Este projeto de leitura consiste na visita mensal, por parte do grupo, à Biblioteca Municipal de Soure para efetuar a requisição de um livro e audição de uma história. Cada criança tem o seu cartão de utilizador da Biblioteca e tem que o levar para o jardim-de-infância na data estipulada pela educadora. No início de cada mês, as crianças dirigem-se a esta organização e levam, dentro de um saco de pano que personalizaram, o livro requisitado no mês anterior. Quando lá chegam entregam o livro,

ouvem uma história, dirigem-se a uma mesa onde estão dispostos os livros e escolhem um para levar para ler. Na receção da Biblioteca, entregam o livro à funcionária, juntamente com o cartão e pedem para requisitar o livro. Este livro é levado para casa, para que as crianças em conjunto com os pais o leiam. No mês seguinte, trazem o livro e procedem à troca.

Projeto “1º Ciclo”

Este projeto consiste na visita à escola do 1ºCiclo do Ensino Básico da freguesia, na manhã da 1ª sexta-feira de cada mês. Nesta visita à escola, as crianças dos 5 anos desenvolvem atividades em conjunto com as crianças do 1º CEB. Para a ida à escola as crianças preparam em conjunto com a educadora algo que querem mostrar às crianças do 1ºCEB que já sabem fazer, sendo que estas crianças ajudam os mais pequenos a desenvolver determinadas tarefas, emprestando em algumas ocasiões os seus materiais.

2.3. Caracterização das Práticas da Educadora

A educadora cooperante já acompanha a maioria das crianças, da sala onde decorreu o estágio, desde os três anos. Por isso, para além de ter uma relação de grande proximidade com elas, a educadora conhece as suas dificuldades, capacidades e interesses. Esta relação de proximidade não se estabelece apenas com as crianças mas também com os pais das mesmas e com os outros adultos.

Outro facto que desde logo foi resultado da observação enquanto estagiária, e talvez decorrente dessa relação próxima, é que entre educadora, auxiliar e crianças são visíveis as atitudes de respeito. Através

de pequenos sinais (positivos ou negativos) as crianças entendem a intenção do gesto. Se por vezes uma criança demonstra diferentes níveis de bem-estar e/ou implicação dos que normalmente revela nas experiências de aprendizagem, a educadora tenta estabelecer um diálogo com esta para tentar perceber os motivos. Seguidamente, e tendo por base os interesses da criança, tenta proporcionar-lhe momentos que lhe possam criar um ambiente mais favorável. A educadora dá muito valor ao que as crianças trazem de novo para a sala. Podemos ainda referir que a educadora dá grande importância a atividades realizadas no exterior.

2.3.1. Planificação

Todas as semanas a educadora planifica a semana seguinte, tentando articular todas as áreas de conteúdo. Contudo, esta prática da educadora é flexível. Pois, de acordo com os interesses, sugestões e preocupações das crianças vão sendo feitas alterações ao plano inicial. Na instituição existe quase como *regra* o uso dos manuais, nas três salas do jardim-de-infância. Contudo, ao contrário do que possa ser um parecer inicial, as crianças demonstram gosto pelo uso dos manuais e, na generalidade dos casos, é visível a implicação nestes momentos. A educadora utiliza-os sempre com alguma intencionalidade. Em conjunto com as crianças são desenvolvidos momentos pontuais, fora da planificação inicial, de jogo, de dança, de expressão corporal, entre outros, cuja ideia pode partir de uma única criança mas é discutida em grupo. Na sala dos 5 anos estão a ser desenvolvidos pequenos projetos, como já referenciámos, uns que resultam da interligação com outras entidades (Biblioteca Municipal e Escola do 1ºCEB da freguesia) nos quais a educadora têm que agir em coordenação com os agentes exteriores, e outros pequenos projetos dentro da sala que resultam de indutores (levados pelas crianças ou pela

educadora). Para além das idas à escola do 1ºCEB, cujas datas estão previamente definidas, a educadora proporciona às crianças situações de aprendizagem para que estas tenham a melhor adaptação possível a este nível.

2.3.2. Relações com os outros adultos

A ajudante de ação educativa e a educadora trabalham num clima de cooperação que é visível. A educadora faz questão de partilhar, previamente, com esta tudo o que pretende e de que forma tenciona desenvolver. Também visível é que a educadora pede também à ajudante de ação educativa a opinião sobre a forma como esta acha que se devem desenvolver determinadas situações.

A relação com os pais das crianças, é por condicionada pelo facto de grande parte das crianças ir para casa de autocarro, ou seja, não são os pais que as vêm trazer e buscar à instituição. Contudo, esta relação tende a ser fortalecida por algumas reuniões.

2.3.3. Avaliação

Ao longo da semana, o que foi realizado e os efeitos que provocou são alvo de reflexão por parte da educadora. Assim, esta consegue perceber a forma segundo a qual deve agir, para que exista progressão nas experiências de aprendizagem que vai desenvolver na semana seguinte. A educadora avalia também o ambiente educativo, realizando as alterações que considera necessária aos vários níveis.

3. O plano da viagem

Enquanto estagiária, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, competiu-me desenvolver atividades de acordo com os objetivos da unidade curricular e o meu próprio plano de atividade. Ao longo deste período de tempo, estive em contato com uma educadora cooperante que me acompanhou neste processo e colaborou no plano de formação enquanto aluna estagiária. Por conseguinte, acompanhou e orientou as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de planificação, implementação e avaliação. Para além dos anteriormente referidos, outros deveres enquanto aluna estagiária foram o de desenvolver atividades de acordo com os diferentes contextos, tendo em consideração as normas da instituição cooperante, sendo assíduo e pontual e ainda elaborar este Relatório Final, que foi elaborado individualmente, sendo demonstrativo do meu percurso formativo e da atitude crítica e reflexiva em relação a esse mesmo percurso.

Durante o estágio, realizado em conjunto com uma colega do mesmo mestrado, foram desenvolvidas atividades diferenciadas, sendo estas realizadas com um gradiente de crescente responsabilização. Este gradiente dividiu-se essencialmente em quatro fases, sendo a primeira fase de observação do contexto educativo; a segunda de entrada progressiva na atuação prática; a terceira de desenvolvimento das práticas pedagógicas e a quarta de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A primeira fase teve a duração de seis semanas, sendo o papel da estagiária o de observar o contexto educativo, da sua organização e das práticas da educadora cooperante. Desta forma, fazer a recolha, tratamento e sistematização dos dados, bem como definir aspetos

curriculares relevantes. A segunda fase teve a duração de quatro semanas, e o objetivo foi uma entrada progressiva na atuação prática, desempenhando tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante, e a dinamização pontual de atividades pedagógicas. A terceira fase cuja duração foi de cinco semanas, consistiu no desenvolvimento de práticas pedagógicas, elaborando a planificação das atividades de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, atuar, refletir, avaliar e renovar a atuação de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior. A quarta fase teve a duração de seis semanas, e contou com a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, sendo da minha responsabilidade, e da minha colega, a sua gestão integral: planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do projeto.

PARTE II – Viajar, ver e viver
(experiências-chave)

4. Companheiros de viagem – Interações e relações interpessoais

A escolha da experiência-chave interações e relações interpessoais foi feita através de múltiplos fatores observados ao longo do estágio. Sempre foi algo a que dei bastante importância ao longo de toda a observação e intervenção. Ao longo do estágio fiz questão de prestar particular atenção à forma como as crianças estabeleciam relações tanto com as outras crianças como com os adultos, e ainda de que forma cooperam e gerem os conflitos. Apesar de desde logo ter reparado que o grupo era muito unido e todos tinham uma relação próxima, também fui conseguindo identificar características específicas de cada criança. Desta forma consegui perceber quais as crianças que mais gostam de ajudar os outros, as que são mais prestáveis e as que gostam mais de liderar, entre outras características.

Todo o espaço educativo é rico em possibilidades de interação entre as crianças, entre os diferentes grupos, entre as crianças e os adultos do estabelecimento educativo e, ainda, adultos da comunidade. As interações interpessoais são entendidas como influências recíprocas de dois ou mais elementos (Hohmann e Weikart, 2004). Sendo este um fenómeno que permite que se estabeleçam grupos e que, dentro destes, os comportamentos de um individuo sejam o antecedente para um comportamento posterior de outro individuo. Por isto, devem ser estabelecidas e fomentadas interações positivas criança-criança, criança-educador, e da criança e educador com outros profissionais e família. Também o trabalho em equipa deve ser privilegiado para fomentar situações de cooperação e competências para resolução de conflitos (Hohmann e Weikart, 2004).

Os seres humanos desenvolvem-se em contextos muito diversos e variam o seu comportamento de acordo com o meio ou a situação onde se encontram. Sem esquecer que para além destes fatores, também as pessoas atuam sobre a forma de nos comportarmos e estarmos no mundo. As pessoas com quem estamos influenciando o nosso modo de estar, de acordo com as relações que com elas estabelecemos. Estas relações podem ser de conflito e/ou de cooperação. Conflito não apenas num sentido negativo, por causa de períodos de descontentamento e tensão, mas também no sentido positivo, pois o confronto pode criar mudança e evolução. Já a cooperação consiste na existência de colaboração dentro do grupo. Esta pressupõe a ajuda, a interdependência e o ultrapassar conflitos. Tanto a cooperação como o conflito surgem, pois existe um objetivo ao qual os indivíduos se propõem a chegar (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Na sala onde foi realizado o estágio estiveram presentes tanto momentos de conflito como de cooperação. Por exemplo, uma altura em que o conflito se repetia quase todos os dias era na altura de formar o “comboio” para ir almoçar. O refeitório situava-se num outro edifício e então, para que o percurso fosse feito o mais calmamente possível a educadora pedia que as crianças se organizassem em fila. A questão que gerava conflito é que todas as crianças queriam ser as primeiras. Apesar disso, elas sabiam da existência da regra: *a organização no comboio é por ordem de chegada*. Era então que após um momento de tensão, tudo era resolvido por eles pois acabavam sempre por recordar a regra e alterar o comportamento.

A cooperação era muito visível na sala, o caso que mais se destaca é entre os gémeos. Para além de serem muito parecidos a vários níveis,

estas duas crianças gostam sempre de realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo e de forma igual. De forma que quando um estava com mais dificuldades ou com algum tipo de problema, o outro imediatamente deixava o seu trabalho para o ajudar. Além desta situação, também nas tarefas em que uns estão mais à vontade do que os outros, a educadora sugeria que se ajudassem. Isto acontecia, por exemplo, durante as arrumações dos cantinhos, na qual todos se ajudavam para que pudessem ser mais rápidos na transição para o próximo momento. Um fator que também contribuía para a visível cooperação entre todos na sala era o facto de as normas, as práticas e os comportamentos já estarem definidos e interiorizados com as crianças e pelas mesmas. Apesar de terem já enraizados estas formas de agir no grupo, cada criança produz, recria e transmite essas normas, práticas e comportamentos a quem chega de novo à sala, como foi o meu caso.

Em todos os diferentes contextos em sala, nas relações que estabelecem uns com os outros, nos diferentes momentos ou até mesmo nas atividades livres, era dado um grande espaço para a socialização. Desta forma, ilustrado pelo exemplo, podemos referir que as crianças formam o seu sentimento de pertença ao grupo, delineando assim o seu lugar no mesmo. As relações baseiam-se não só no conhecimento como também no estabelecimento de amizade, interações positivas, fomentadas pelo bom trato.

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada (Ministério da Educação, 1997, p.35).

O educador deve agir como mediador de aprendizagens, sendo que estas devem contribuir para as aprendizagens particulares da criança e desta para o restante grupo, alargando assim o leque de aprendizagens das crianças. Para criar este sentimento, um dos instrumentos que normalmente é usado são as tabelas de presenças, que são preenchidas pelas crianças ao longo do dia. Esta ajuda ainda a criança a tomar consciência dos restantes elementos do grupo.

O educador deve ainda proporcionar experiências e jogos que fomentem o espírito de grupo. O conhecimento, a atenção e o respeito pelo outro devem também ser fomentados nestas atividades. Como pudemos concluir, a forma como o educador aborda estas questões e se relaciona com as crianças e os outros adultos é determinante na formação de interações positivas.

4.1. Interações positivas

As interações e relações interpessoais devem ser parte integrante e essencial no processo educativo. Em educação pré-escolar, as relações que se podem estabelecer entre crianças e o educador constituem um manancial de aprendizagens para ambos. Sendo estas parte integrante da área de conteúdo Formação Pessoal e Social³, que é uma área transversal. Estas relações podem ser fortemente fomentadas por experiências que incluam outras pessoas, como pais, e outros adultos.

De todas estas interações podem surgir alguns conflitos, através de opiniões antagónicas às da criança, por exemplo. Cabe ao educador

³ Formação Pessoal e Social é uma das três áreas de conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

propor alguma forma de negociação para a resolução desses mesmos conflitos, para que esta integre as posições diferentes das suas. Para além disto, o educador deverá também apoiar as sucessivas aproximações à negociação de possíveis resoluções para os conflitos, favorecendo assim a colaboração. Este sentido de colaboração ajudará na proliferação de interações positivas, tanto com as outras crianças como com os adultos e comunidade. O estabelecer de relações com as pessoas à sua volta permite que a criança seja sentida, por estas, como participante ativa e deve ver as suas opiniões aceites. A criança deve ser incentivada a valorizar o que há de diferente, mas também a perceber os seus talentos e aptidões pessoais.

Para fomentar este sentido de colaboração, o educador pode promover momentos de trabalho em equipa, visto que este pode ser considerado um meio eficaz para a aprendizagem ativa. Estas aprendizagens constituem um processo de aprendizagem que implica sentimentos de apoio e de respeito, bem como outros conceitos anteriormente abordados neste capítulo. O trabalho colaborativo deve então ser entendido como ativo, de apoio e respeitador.

4.2. Trabalho de equipa na instituição

Também o educador deve promover o trabalho em equipa entre os adultos ligados à instituição. Os efeitos deste tipo de trabalho, entre adultos, ajuda a que os diferentes elementos da equipa educativa desenvolvam uma compreensão mais efetiva do que se está a realizar, levando a que estes assumam o seu lugar na equipa. Através de reuniões e conversa, os diversos membros da equipa podem ensinar e aprender de forma colaborativa. Na formação da equipa educativa com a qual quer

estabelecer este tipo de interações, o educador deve pensar sobre as pessoas que têm contacto mais direto com as crianças, quem contribui de forma efetiva para o grupo e quem contribui efetivamente, e tendo em conta as ocupações e serviços de cada um, estabelecer períodos de encontro entre todos. Desta forma, o educador ajuda a estabelecer relações entre os adultos, consegue fazer uma recolha de informação sobre as crianças, conseguindo assim tomar algumas decisões, que colaborativamente, podem ser benéficas para interpretar observações prévias, planificar e ainda tomar novas decisões sobre o trabalho de equipa. Para obter uma coesão no grupo, os adultos a ele pertencentes devem ter vontade de a ele pertencer, liberdade para expor as suas ideias e conceções, tendo sempre respeito pelas opiniões adversas, sempre com o intuito de perceber o que melhor se identifica com as crianças (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, e Niza, 2007).

Estas equipas podem, em alguns momentos, necessitar do apoio de outros profissionais, como educadores de educação especial, psicólogos, agentes de apoio social, entre outros. Desta forma, estas equipas podem beneficiar de apoio mais especializado, ficando assim o trabalho da equipa mais favorecido, pois podem ser dadas respostas de mais qualidade e mais adequadas às crianças e suas famílias. O trabalho em equipa é ainda fundamental pois torna-se um método de reflexão sobre a melhor forma de preparar o espaço, organizar o tempo e os recursos.

Se este tipo de relação for ainda feito em articulação com as famílias e restante comunidade, pode alargar o leque de respostas e recursos para que todos possam sair beneficiados ao nível de conhecimento e de formação, bem como dar respostas mais adequadas às crianças.

4.3. Interações com a família

Os responsáveis do jardim-de-infância devem programar encontros sistemáticos entre os educadores e os pais. Desta forma pode beneficiar tanto o trabalho do educador como a criança. A participação ativa dos pais permite que sejam garantidas interações que, ao serem sentidas pela criança, a fazem sentir uma parte importante do processo pois é considerada e considerada individualmente. De forma ativa, participada e dialogante, os pais também se sentem envolvidos na educação dos filhos. O educador também beneficia destes encontros, pois isto permite-lhe uma abordagem mais individualizada a cada criança.

Esta relação pais-educador, ao permitir a implicação das famílias, leva a que a resolução de qualquer tipo de problemas, relacionados com a criança, possa ocorrer de forma mais significativa e ajustada. Ao estabelecer esta ligação com a comunidade, também se potencia esta possível ajuda na resolução de problemas a diversos níveis. O jardim-de-infância, ao beneficiar destas relações, pode conseguir de forma mais efetiva o seu papel de mediador e de promotor de diversas experiências às crianças.

Tal como é referido nas OCEPE, “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (1997, p. 43). Desta forma, se for fomentar a relação entre cada família e os agentes da instituição, existe a possibilidade de que estes de tornem co-construtores da educação da criança. Estas interações positivas permitem que exista um acompanhamento mais efetivo da criança. Sendo este um meio eficaz de troca de informação, que passa pela troca bilateral

de novidades sobre o que diz respeito à criança, como está na sua relação com os outros, qual o seu progresso, como passa os dias na instituição e em casa, entre outros.

Os pais, por serem os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, devem ser participantes ativos na mesma. Por isto, deve-lhes ser dada informação, oportunidade de escolha e espaço para que possam contribuir para as respostas que consideram adequadas para os seus filhos. A sua participação no projeto educativo do estabelecimento pode ser uma das propostas apresentadas pela instituição. Estes podem participar na organização de aspetos como a forma de organização da instituição na resposta dada às necessidades dos pais, em aspetos ligados ao meio envolvente e também em alguns aspetos ligados às experiências das crianças. Sabendo nós que o projeto educativo do estabelecimento deve ter atenção ao meio no qual as crianças e famílias habitam, faz sentido que sejam incluídos os pais, bem como outros elementos da comunidade, na elaboração deste documento.

O envolvimento de outros parceiros, como pais e comunidade, as suas formas de participação na ação educativa mais direta devem ser algo construído após uma reflexão coerente e efetiva por parte do educador e sua equipa. Neste seguimento é importante referir que esta participação deve ser adequada e deve respeitar as necessidades e características da própria instituição. Por isto, esta deve ser construída através de um processo evolutivo, no qual os diferentes agentes se tornam progressivamente mais responsivos no processo. Este deve ser avaliado por todos os intervenientes e seguidamente ajustado (Hohmann e Weikart, 2004).

4.4. Parcerias

As parcerias são um ponto essencial no que diz respeito a interações neste contexto educativo. O educador deve então desenvolver estas interações para potenciar aprendizagens das crianças. Estas podem-se estabelecer com as crianças, com familiares e outras pessoas que prestem cuidados, com a comunidade e com outros profissionais. Estas incluem relações formais e informais, cuja participação serve como suporte na aprendizagem das crianças e do seu desenvolvimento nos primeiros anos. As parcerias eficazes são descritas como parcerias com grupos ou pessoas que têm objetivos e expectativas em comum, que comunicam abertamente e tratam os outros com respeito. Estas características vão contribuir para um suporte de ambientes de aprendizagem, ajudar as crianças a conectarem-se com experiências de aprendizagem, proporcionar a qualidade intelectual de experiências de aprendizagem, promover oportunidades para todos participarem na tomada de decisões. As parcerias podem decorrer em períodos de tempo diferentes, podem ser pontuais ou de alguma duração (Queensland Government, 2006).

Num contexto educacional, as parcerias eficazes baseiam-se no estabelecimento de relações positivas entre todos os intervenientes na educação da criança. Estas revelam-se necessárias e motivo de sucesso no compartilhamento de informações. Na educação pré-escolar, as parcerias devem incluir todos aqueles que participam nas aprendizagens das crianças, desde outras crianças, a familiares, outros educadores, pessoal especializado, membros da comunidade entre outros. Por poder haver influência e participação de tantos elementos, a equipa educativa deve ter presentes as necessidades das crianças e os objetivos para que estas parcerias se possam revelar eficazes. Contudo, é certo que as

especificidades, valores e identidade da entidade com a qual se estabelecerá a parceria também devem ser tidas em conta. Neste seguimento, o que é pedido a cada parceiro será diferente, dependendo dos contextos em que ocorrem e das finalidades, implicando assim diferentes tipos de interação. Estas relações devem sempre ser construídas com base em na confiança e respeito, reconhecendo o papel que cada uma das partes desenvolve e a oferta de contributos para as crianças.

De acordo com Rinaldi (1994, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007a),

“O desenvolvimento da equipa educativa é visto como um veículo indispensável, através do qual é possível melhorar a qualidade de interacção com as crianças e entre os adultos.

O desenvolvimento da equipa é um direito individual de cada professor e de todos os professores de uma escola. É o direito de cada um dentro de um grupo e do grupo quando trabalha junto” (p. 118).

O facto de trabalhar em equipa deve ser considerado pelo educador como possibilidade de melhorar as suas competências no desempenho da sua profissão. A partilha de acontecimentos, ideias, tarefas e mesmo responsabilidades com outros elementos constitui uma interação efetiva, que permite um trabalho conjunto benéfico para todos os intervenientes da equipa. O processo de colaboração entre as equipas, que deve ser sempre que possível interligado com as restantes estruturas da instituição e da comunidade, revela-se importante na criação de situações desafiadoras e novas para a criança.

5. Compreender a nova realidade – Ambiente educativo

A escolha da experiência-chave o ambiente educativo, prende-se com o facto de este ser, efetivamente, algo de grande relevância principalmente em contexto de educação de infância. Neste capítulo, para além de uma análise deste tema, que inclui a sua abordagem a diferentes níveis: o clima de trabalho, os tempos no Jardim-de-Infância, a organização do espaço e os recursos. De seguida é feita uma ligação dos diversos conteúdos abordados com a realidade vivida ao longo do estágio.

Segundo as OCEPE, “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). O ambiente educativo depende de diversos fatores e da interligação entre os mesmos. Alguns fatores que contribuem para o ambiente educativo são o clima, os tempos, o espaço e os recursos. Podemos ainda dizer que o ambiente é constituído por uma dimensão relacional, uma dimensão temporal, uma dimensão física e uma dimensão funcional (Oliveira-Formosinho, 2007b). A organização do próprio ambiente depende de conceitos muito variados que vão desde os ratios adulto/criança, ao equipamento e materiais, a organização do espaço, entre muitos outros.

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico que se estabelece entre o individuo e o meio. Devemos por isso, em educação pré-escolar, ter em atenção a organização do meio e forma como este permite, ou não, o estabelecimento de relações interativas, em que a criança influencie e seja influenciada pelo ambiente.

5.1. Clima de trabalho

“O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Fox, 1973, in Nóvoa, 1992, p.128).

O clima consiste num fenómeno cíclico, segundo que os seus efeitos acabam por ser também a sua origem, ou seja, atuam sobre as próprias componentes do clima. A este nível existem três variáveis determinantes: variáveis comportamentais, estrutura e processo. As variáveis comportamentais representam os funcionamentos individuais e de grupo; a estrutura representa as características físicas de uma organização, como por exemplo as dimensões da organização; o processo representa a forma como são geridos os recursos. Estas variáveis representam dimensões do clima organizacional que são responsáveis por alguns efeitos. Estes são ao nível dos resultados individuais, como a satisfação e o rendimento; de grupo, como a coesão e a moral; e organizacionais, como o rendimento escolar, a eficácia e a adaptação.

O clima, tal como é referido por Fox (1973), “resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, do pessoal e dos membros da direcção” (Nóvoa, 1992, p.128). O clima organizacional resulta ainda das percepções dos diversos membros envolvidos no contexto educativo, relativamente às práticas existentes. As percepções que os alunos e os educadores têm sobre as expectativas que recaem sobre si e a percepção do diretor em relação aos membros da organização, são três grandes fatores que levam à geração de um determinado clima organizacional. Os efeitos do clima organizacional

interferem no desenvolvimento pessoal e na aprendizagem, pois o ser humano atua de acordo com o ambiente no qual está inserido, tentando ir equilibrando e adaptando os seus comportamentos. A satisfação e o rendimento dos membros da organização são diretamente influenciados pelo clima, desde o tipo de relações, à coesão do grupo, ao grau de implicação e ao apoio recebido.

Como foi possível perceber, o clima de uma instituição é multidimensional e todos os seus componentes estão interligados. Por conseguinte, os efeitos do clima são múltiplos e importantes a diversos níveis, afetando assim a eficácia da escola e o sucesso e bem-estar das crianças. Portanto é importante que este seja avaliado e melhorado. A avaliação do clima deve constituir um momento antecedente a mudanças.

Na realidade observada e vivida em estágio, o ambiente educativo favorável foi um ponto considerado de enorme relevância. Ponto fundamental para esta apreciação foi o clima positivo patente em todas as dimensões da instituição. Certo é que cada organização funciona da sua maneira, mas nesta instituição todo o clima, tanto entre adultos, como entre adulto-criança e criança-criança, foi algo que se tornou bastante relevante e alvo de observação e análise enquanto elemento novo.

Todo o clima vivido dentro de uma instituição vai influenciando, não só as diversas estruturas organizacionais, como também as relações estabelecidas entre os diversos agentes neste ambiente, desde as relações adulto-adulto, às relações adulto-criança e criança-criança. A satisfação e o empenho dos membros da organização influenciam diretamente o clima. As relações de cooperação, coesas, de partilha e aceitação, bem como o grau de implicação das educadoras e o apoio que estas recebem

das entidades superiores constitui, nesta realidade, um ponto essencial para um bom clima de trabalho (Portugal e Laevers, 2010). Este é benéfico para as crianças, pois é também através das sensações de estabilidade e de segurança que estas se vão sentindo progressivamente mais seguras, estáveis e confiantes.

5.2. Os tempos no Jardim-de-Infância

“Nos tempos em pequeno grupo, grande grupo, recreio e transição, as crianças trabalham com pessoas e materiais, fazem escolhas, tomam decisões e falam sobre aquilo que estão a fazer. Em resumo, são aprendizes activos” (Hohmann e Weikart, 2004).

A gestão do tempo deve ser prevista pelo adulto embora deva ser co-construída com as crianças. O educador deve conhecer as necessidades e interesses do grupo em específico e de cada criança em particular. Este deve ainda ter conhecimentos sobre a cultura envolvente, bem como conhecer as preferências das crianças, podendo desta forma proporcionar às crianças um ambiente educativo favorável. Este constrói-se segundo as possibilidades e a forma como os tempos são organizados. Desta forma, o educador deve fazer uma organização do tempo diário das crianças, devendo variar entre situações de jogo com os outros, em pequeno ou grande grupo, com adultos e outras crianças ou mesmo sozinhos no desenvolvimento de alguma tarefa individual, e em ambientes diversificados e ricos ao nível das potencialidades educativas, tanto na sala de atividades como, por exemplo, no desenvolvimento de parcerias com a comunidade. Os tempos de recreio e de transição devem também ser contemplados na organização dos tempos (Hohmann e Weikart, 2004).

Tal como já foi referido anteriormente, a gestão do tempo deve ser da responsabilidade do educador, devendo sempre, de forma progressiva, ir sendo co-construída pelas crianças. A gestão do tempo deve criar estabilidade sendo flexível, para desta forma permitir à criança que se sinta segura e que se torne autónoma. Ao tornar-se consciente dos tempos, a criança vai percebendo a sua sequência, permitindo que a criança também se torne mais independente. A criação destes leva a que todas as crianças tenham uma maior oportunidade de realizar aprendizagem ativas, evitando que o educador se centre apenas em algumas crianças. A cooperação é também desenvolvida entre educador e crianças, e mesmo entre as crianças. Os dias devem incluir tempos para planear, fazer e rever, devendo ainda haver tempos orientados pelo adulto e outros da responsabilidade das crianças, dando-lhes oportunidades para atuar segundo os seus interesses.

“Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Na realidade vivida no estágio, apesar da existência de uma organização pré-definida dos tempos, era visível que essa era frequentemente adaptada às propostas e intenções tanto da educadora como das crianças. O facto de existir uma organização do tempo permite às crianças uma sensação de segurança e estabilidade, bem como ajudam à compreensão e interiorização do tempo. Ou seja, era visível que as crianças criavam, progressivamente, noções relativas aos contextos diários e a sua organização semanal.

Exemplo disso era o facto de as crianças saberem os dias das atividades extra e dos ateliers⁴.

5.3. Organização do espaço

De entre as dez dimensões da qualidade, surge o espaço educativo. A forma como este está organizado, as suas dimensões, a luminosidade, o facto de estar adaptado às necessidades das crianças que o frequentam, entre outros fatores, devem ser objeto de análise por parte do educador. O espaço surge então como um elemento essencial do ambiente educativo, acabando o ambiente por complementar o espaço.

A organização do espaço depende não só do modelo educativo que está a ser utilizado, como também depende do educador, das suas conceções, da sua formação e experiência. O espaço deve ser desenhado para satisfazer as necessidades das crianças, e por isso o educador tem que conhecer bem os frequentadores daquele mesmo espaço.

A organização do espaço deve ter em atenção critérios de organização, como a estruturação, delimitação, transformação, pluralidade, polivalência, diversidade, segurança, autonomia e estética; os modelos de organização; o papel do educador e ainda elementos condicionantes, como por exemplo as ordens da direção. Algo essencial é que as crianças percebam os espaços e as suas funcionalidades. O espaço bem como a disposição de materiais no mesmo devem ser selecionados cuidadosamente e organizados de forma a promover aprendizagens

⁴ As atividades extra e os ateliers decorriam em dias definidos no plano de atividades semanais, transversal a todo o ano letivo.

ativas. Para isto, o educador deve ter em atenção a necessidade de criar um balanço entre espaço desafiador mas ao mesmo tempo estável.

Os espaços devem estar organizados de forma coerente refletindo uma qualidade pedagógica dos mesmos. O ambiente interior deve ser cuidado, calmo e reflexo de um ambiente seguro. Também o espaço exterior deve ser tido em conta, deste modo devem ser proporcionadas às crianças experiências estimulantes de contacto com a natureza, com a terra, com os animais, entre outros. O espaço físico deve ser seguro, flexível e pensado de forma a proporcionar conforto. Deve também atender às necessidades, potencialidades e interesses de cada criança. O educador tem o papel de organizador pois deve ser ele a tomar decisões ao nível da organização do espaço, materiais e das rotinas. O espaço deve estar aberto às mudanças das crianças e educadores, para dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes serem construtores e protagonistas do seu conhecimento. Os espaços, interiores ou exteriores, devem estar organizados por áreas e espaços definidos, havendo um espaço adequado para diferentes experiências. Nestes espaços deve haver materiais diversos bem organizados e etiquetados, estando estes ao alcance das crianças. O espaço é então mais que um intervalo entre limites, o espaço é algo com vida no qual se desenvolvem as mais variadas experiências. Para concebermos um espaço é preciso percebermos o que se vai fazer nele, quem vai frequentá-lo e quais os tempos para que este é utilizado.

A organização e utilização do espaço espelham as dinâmicas do grupo e também as intenções dos responsáveis da sala. As crianças, com as quais foi realizado o estágio, conheciam bem todos os espaços que utilizam habitualmente. Este foi um fator desde logo muito visível, sendo minha percepção posterior, que este conhecimento profundo dos espaços se

prendia com o facto de os conhecerem bem. As crianças sabiam as regras, os materiais que estes continham, a utilidade dos espaços e o que podiam fazer nos mesmos. Isto permitia que fossem bastante autónomas em qualquer uma das áreas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

A sala estava organizada tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, tal era visível através das áreas existentes, mas com algumas condicionantes físicas. As dimensões da sala permitiam que as diferentes áreas estivessem organizadas e com todo o material necessário, ainda que algumas tivessem pouco espaço para serem utilizadas e exploradas pelas crianças. A sala era bastante iluminada por luz natural e apresentava uma saída para o jardim exterior, que era vista como uma área integrante da sala. Este facto era impulsionador de muitas atividades neste espaço. A proximidade com as restantes salas do jardim-de-infância permitia uma troca de experiências e atividades conjuntas entre as diferentes idades.

5.4. Os recursos

Os recursos constituem um fator determinante na criação de um ambiente favorável. Contudo, é de ressaltar que isto implica que estes sejam mobilizados, pelos intervenientes no ambiente educativo, de forma a dar a melhor resposta às necessidades. Tal facto traduz a ideia de que não importa a quantidade, diversidade ou qualidade dos materiais, mas sim a forma como estes são utilizados, ou como refere Rui Canário “a palavra de ordem é a optimização dos recursos” (1999).

Neste seguimento existem alguns estudos que relacionam os recursos educativos com o funcionamento de estabelecimento de ensino. O relatório elaborado em 1966 por Coleman apresenta alguns resultados

neste sentido. Segundo este, os efeitos de variáveis relativas aos equipamentos, bibliotecas, edifícios, entre outros materiais, não são significativos sobre o rendimento das crianças. De acordo com Jencks (1979, citado por Canário, 1999) “não há nenhuma relação quantificável entre os recursos e a política de uma escola e a sua capacidade para melhorar o nível dos alunos”. Desta forma podemos concluir que o que é necessário é ter em conta a forma como, em cada situação concreta, os recursos são utilizados e mobilizados pelos atores sociais da ação educativa. Nas instituições, a quantidade, diversidade dos materiais e o equipamento, enquanto elementos isolados não garantem sucesso. O importante é a forma como todos eles se organizam, tendo em conta os agentes e os fins para os quais são organizados.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37). Por isto, tal como nos pontos abordados anteriormente, o educador tem que conhecer bem as suas crianças, para desta forma poder adquirir e organizar os materiais e equipamentos, sempre com vista na qualidade das experiências das crianças. Na escolha de materiais o educador deve ter em conta a sua funcionalidade, a qualidade, variedade, segurança e valor estético. Desta forma pode garantir liberdade e autonomia da criança no que respeita à escolha de materiais entre os disponíveis num ambiente organizado.

Na realidade vivida este ano houve o contacto com uma realidade na qual existia sempre uma otimização de recursos. A reutilização, organização e aproveitamento de materiais permitia sempre que se potenciase a criatividade das crianças e a participação dos pais e outros elementos da

instituição nas atividades do grupo. Mesmo no espaço exterior a existência de materiais e equipamentos próprios, diversos e seguros, cuja função e utilização seja livre, revelam grande importância e implicação por parte das crianças.

As crianças devem sentir-se à vontade, revelando energia e implicação, estando ao mesmo tempo relaxadas. Estas características ficam patentes na forma como as crianças utilizam o espaço e as interações que estabelecem com os adultos e as outras crianças. A existência de espaços amplos nos quais existam áreas definidas favorece a utilização do espaço. Estas devem conter materiais coerentes com a temática do espaço em questão, devendo estes encontrar-se organizados e etiquetados, permitindo o seu uso por parte das crianças de forma autónoma (Hohmann e Weikart, 2004). O mobiliário adequado ao tamanho das crianças potencia também a autonomia e liberdade da criança. A separação entre as áreas mais sossegadas e as áreas que são propícias a mais agitação devem ser pensadas para que estas fiquem em espaços diferentes. Desta forma as crianças em atividade podem estar à vontade, deixando a sua imaginação e fantasia desenrolarem-se de forma livre. O espaço interior deve encontrar-se bem organizado e ter o máximo de luminosidade natural possível. Tal como deve acontecer no interior, também o espaço exterior deve estar organizado de maneira a que as diversas atividades, que aí decorrem de forma separada, não exerçam interferências umas nas outras.

No interior ou exterior, é importante que as crianças se sintam à vontade, num espaço agradável, seguro e sintam que lhe pertencem. As crianças devem ver na sala um espaço que dê resposta às suas necessidades e que nela encontrem os estímulos necessários para se desenvolverem aos mais

diversos níveis. O facto de as crianças estarem implicadas e revelarem níveis positivos de bem-estar em determinado contexto educativo, permite e fomenta o estabelecer de relações positivas criança-criança e criança-adulto.

O ambiente educativo deve ser atraente, diversificado, impulsionador do acesso a diversos níveis de exploração individual ou de grupo, propulsor de aprendizagens e de desenvolvimento efetivos (Oliveira-Formosinho et al., 2007b). De tal forma que as crianças se implicam, entrando num ambiente que fomente o seu desenvolvimento de forma integral e integradora. Um ambiente adequado e motivador, como o referido anteriormente, leva a que a criança se desenvolva intelectualmente preparando-a para os mais diversos níveis da sua vida enquanto pessoa individual e enquanto ser social. Por conseguinte, podemos referir que uma

“grande preocupação com a organização e o preparo do ambiente para que a criança possa desfrutar dos princípios da autonomia e da responsabilidade frente à sua escolha, descobrindo e entendendo o mundo ao seu redor e com ele aprendendo a se desenvolver” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p.108).

Ser uma criança cada vez mais responsiva nas diferentes áreas da sua ação, deve ser algo potenciado também por um ambiente preparado, organizado e definido, no qual a criança tenha liberdade de ação e escolha.

6. Articular para avançar – Articulação com o 1ºCEB

Este capítulo refere-se à articulação entre o pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico. Esta experiência-chave foi escolhida para fazer parte deste relatório, pois consiste numa realidade visível e efetiva vivida ao longo do estágio. O grupo com o qual foi realizado o estágio era constituído por crianças que, no ano letivo seguinte, irão ingressar no ensino obrigatório.

6.1. Transição, articulação e articular

Ao iniciar este capítulo, para que se possam perceber melhor os conceitos abordados, está presente uma distinção entre os três conceitos: transição, articulação e articular. Transição consiste na passagem de um lugar ou assunto para outro. Para ser considerada de sucesso, uma transição deve pautar-se pela ausência de perturbações nos diversos níveis, emocional, social e intelectual (Vasconcelos, 2007).

A articulação resume-se ao ato ou efeito de articular, enquanto articular corresponde à união de elementos que funcionam em conjunto. Articular consiste em adaptar, juntar ou unir. (Priberam Informática, 2012). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, cada ciclo tem a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior. Portanto, o dever desta articulação, entre o jardim-escola, deve ser partilhada entre professores e educadores. Estes devem partilhar documentos e experiências, para que possam ser co-construtores da continuidade educativa das crianças. Ao articular devem-se abranger diversas atividades, que ao serem promovidas pela escola, devem estar ao acesso

das crianças, dos pais, dos educadores e professores. O educador e o professor devem pensar e trabalhar as transições tornando-as educativas.

Os educadores e professores devem criar parcerias entre si e com outros agentes, para que a articulação possa ser o mais rica possível. Desta forma, devem promover e estimular as aprendizagens e a construção de saberes. A articulação pode ser também da responsabilidade das crianças, pois estas podem e devem participar na planificação e avaliação das atividades realizadas em conjunto.

“A continuidade educativa é entendida como um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes. Este processo é marcado por dois momentos chave - o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória - que merecem uma atenção especial por parte do educador” (Ministério da Educação, 1997, p.47).

Os pais, e a comunicação que o educador estabelece com estes, revela-se essencial numa transição positiva para o ensino obrigatório, ajudando a criança a criar uma atitude positiva face a esta mudança.

Diversos são os fatores que podem condicionar uma transição positiva, saúde e organização familiar, podem ser dois dos fatores que afetam diretamente a criança. Desta forma, a partilha de informação entre o educador e o futuro professor são essenciais para o sucesso. Outro fator que promove uma transição segura, é a autonomia revelada pelas crianças, por isso, estas devem ser incentivadas no jardim-de-infância a serem responsáveis pelos seus atos e aprendizagens. A aceitação num grupo depende também desta autonomia revelada.

6.2. O sucesso das transições

O ano anterior à entrada para o ensino obrigatório consistiu, ao longo de muito tempo, no desenvolvimento de práticas nas quais as crianças eram ensinadas a ler e a escrever. Este tipo de práticas era defendido por investigações até aos anos 80, sendo considerado que existia uma relação positiva e direta entre aprendizagens formais e o sucesso escolar. Contudo, em estudos mais contemporâneos, considera-se que para uma transição positiva devem ser potenciadas mais competências. Estas devem ir desde as competências sociais de cooperação à capacidade de aprender a aprender (Griebel e Niesel, 2003, referido por Vasconcelos, 2007). Uma criança com autoconfiança e autoestima positivas, consegue enfrentar mais facilmente tudo o que de novo aparecer ao longo do seu percurso. Também a capacidade de autocontrolo consiste numa capacidade importante, aquando da entrada no 1ºCEB. Estes três fatores serão promotores e benéficos nas interações a todos os níveis na nova fase (Vasconcelos, 2007). Em pré-escolar, as crianças devem, através de diversas experiências e da promoção de autonomia, desenvolver a capacidade de lidar com as mudanças de forma ativa (Ministério da Educação, 1997).

6.3. A realidade vivida

A realização de projetos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo: o que se faz e aprende na educação pré-escolar e no 1º ciclo (Ministério da Educação, 1997, p. 91).

O grupo dos 5 anos, com o qual foi realizado o estágio beneficiava, no decorrer deste ano, de um projeto de interligação com a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto consistia na ida à escola do 1º CEB da freguesia, na manhã da 1ª sexta-feira de cada mês. Nesta visita à escola, as crianças dos 5 anos desenvolviam atividades em conjunto com as crianças do 1º CEB. Para a ida à escola existiam várias possibilidades. Algumas vezes as crianças preparavam, em conjunto com a educadora, algo que já sabiam fazer e que queriam mostrar às crianças do 1ºCEB, noutras vezes as crianças mais velhas propunham e ajudavam os mais pequenos a desenvolver determinadas tarefas, emprestando em algumas ocasiões os seus materiais. Em determinadas ocasiões, as crianças da sala dos 5anos envolviam-se em projetos com os alunos da escola. Isto aconteceu, por exemplo, no dia da poesia, no qual fomos ao jardim, e cada sala apresentou o que tinha preparado relativo ao tema. Algo relevante ao nível desta articulação com o 1ºCEB, aconteceu por meio da participação numa corrida solidária, atividade que foi integrada no projeto “Uma viagem a África”, desenvolvido pelas estagiárias.

Estes projetos são considerados de elevada importância para estas crianças, por ser considerado que constituem um fundamento essencial para a necessidade de uma transição sustentada. Esta é também a base segundo a qual se considera que é importante que, na idade pré-escolar, as crianças aprendam a aprender, criando assim condições favoráveis para o sucesso na etapa seguinte.

Uma das muitas aspirações da educadora ao entrar neste projeto era que as crianças percebessem o que se faz e aprende na escola. Nesta sequência, nestas idas à escola as crianças dos 5 anos apercebem-se de regras de convivência e de vida social como por exemplo o saber escutar

e esperar pela sua vez para falar. Para além disto, estas visitas levam, as crianças a uma desmistificação da escola. Por conseguinte, a pouco e pouco, estas crianças foram realizando uma integração positiva neste novo meio. Contudo, não é apenas a educadora que tem que ter esta preocupação, também os pais e os professores têm um papel fundamental neste nível de transição.

Alguns são os impedimentos que podem condicionar projetos como este, As condições das próprias instituições, ou mesmo o desconhecimento desta necessidade de complementaridade entre os dois níveis são alguns deles. A relação entre educador e professor podem também condicionar a perceção desta necessidade, sendo que a compreensão e partilha de estratégias realizadas, em ambos os locais, podem ser de enorme enriquecimento para ambas as partes envolvidas. Outro fator que pode funcionar como agente facilitador é a comunicação, aos pais, da evolução e das dificuldades das crianças. Pois tal como é referido nas OCEPE (1997),

“Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1º ciclo, facilitar a sua participação no processo” (p. 92).

Este contacto prévio com a escola facilita a transição das crianças para a escola. Sendo que o contacto e troca de ideias entre educador e professor valoriza também as aprendizagens das crianças. Pois no nível seguinte, o professor já terá maior conhecimento sobre as crianças, podendo assim adotar estratégias motivadoras e desafiantes para as mesmas. A

interligação, diálogo e colaboração entre educador, professor e pais é um ponto fundamental para o sucesso desta transição.

As transições devem então ser preparadas de forma a que a separação do que é conhecido, e por conseguinte a entrada num novo contexto, não se tornem prejudiciais para a criança. O medo do desconhecido, a modificação de rotinas e a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes associados ao novo ambiente educativo são alguns dos fatores que podem tornar-se influentes na integração das crianças. Desta forma, os projetos de articulação com o 1ºCEB, ao permitirem o contacto com esta realidade, ajudam a criança do pré-escolar a compreender melhor o seu futuro papel, os seus deveres e os seus direitos (Sim-Sim, 2010).

7. Viajar sem sair do lugar – Trabalho de projeto

Trabalho por projeto foi uma das experiências-chave escolhidas pois este constituiu numa dimensão pedagógica nova experimentada enquanto estagiária. Este foi desenvolvido na quarta fase do estágio e teve a duração de seis semanas, consistindo na implementação e no desenvolvimento de um projeto pedagógico, sendo da responsabilidade das estagiárias, a sua gestão integral: planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do projeto.

O termo *projecto* deriva do latim “*projectare*” que significa lançar para a frente. Ao fim de algum tempo e de algumas metamorfoses do termo, *projecto* adota a configuração de um trabalho que tem por objetivo resolver um problema (Ministério da Educação, 1998). Apesar das possíveis e variadas atribuições de designação: trabalho, metodologia ou método de projeto, o importante de ressaltar é que este consiste na resolução de problemas que aparecem da necessidade de resolver algo, uma dúvida ou necessidade, ou mesmo de enfrentar um desafio. Este tem por finalidade contribuir para tornar a aprendizagem relevante e útil, podendo estabelecer paralelos com a vida real. Através deste podem-se desenvolver competências essenciais para a formação das crianças enquanto intervenientes ativos no contexto particular em que estão inseridos e na sociedade em geral. Os projetos surgem a partir de variados contextos, podem surgir de um objeto ou de uma história, de uma situação-problema, ou de qualquer outra situação (Vasconcelos, 2012).

7.1. Fases do trabalho de projeto

O desenvolvimento do trabalho de projeto pode ser dividido em diferentes fases, existindo para isto diversas divisões. Uma possível divisão é descrita pelo Ministério da Educação (1998). Segundo este, o projeto pode dividir-se quatro fases interligadas, que não devem ser vistas como compartimentos estanques. Estas fases são: a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação. A fase 1, definição do problema, é então a fase de interrogações. Nesta as crianças partilham o que sabem sobre a problemática, definem-se algumas questões ou situações a descobrir. O educador tem o papel de ajudar as crianças a elaborar uma teia ou rede para dar resposta às questões anteriormente referidas. Tem também o papel de manter o diálogo entre o grupo, para que todos possam ser ouvidos e para que a todos possa ser dada uma resposta. A fase 2, planificação, é a fase durante a qual as crianças ganham a perceção do rumo que o projeto tomará. Nesta fase fica definido o que se vai realizar, os tempos e como se vai fazer. O trabalho é organizado de forma que as crianças dividam tarefas e definam quem faz o quê. “Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível” (Ministério da Educação, 1998, p. 142). O adulto tem o papel de orientar, sugerir e registar as ideias que surgirem. Na fase 3, execução, são postas em prática as ideias anteriormente determinadas. A fase da execução pode consistir em pesquisa através de experiências diretas, bem como em experiências na sala de atividades como registos, consulta de mapas, preparação de dossiers de consulta, entre muitos outros. Nesta fase, podem ser formuladas novas questões e, por isso, pode voltar-se a planear. Na fase 4, avaliação, que está relacionada a

divulgação. Para que o trabalho seja divulgado é necessário que se tomem uma série de cuidados, como por exemplo avaliar o trabalho que foi realizado, analisando o contributo de cada elemento, a qualidade do que foi realizado, a forma como o grupo cooperou, entre muitas outras possibilidades.

7.2. Uma maneira diferente de construir conhecimento

Trabalhar por projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a formação das crianças enquanto intervenientes ativos no contexto particular em que estão inseridos e na sociedade em geral. De acordo com Malaguzzi, citado por Vasconcelos et al., (2012),

“Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir as forças e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão... As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de activar as competências das crianças para construírem significados”.

Tendo como intenção proporcionar às crianças uma experiência diferente mas simultaneamente significativa, ao longo do desenvolvimento do projeto na quarta fase do estágio, foram sempre tidas em conta as intenções das crianças e os seus anseios. Foi a primeira vez que o grupo com o qual foi realizado o estágio trabalhou por projeto. Apesar de serem escutados e fazerem parte das decisões do que acontece no jardim-de-infância, as crianças desenvolviam atividades pontuais, que mesmo sendo

significativas e de enorme importância, eram diferentes de um trabalho deste género. A receptividade, tanto por parte das crianças como de toda a equipa educativa, foi bastante positiva. Este foi um fator que contribuiu para o sucesso.

Ao desenvolver o projeto foi intenção que as crianças conseguissem colocar hipóteses e verificassem a sua veracidade, sempre com intuito de que a sua experiência fizesse sentido. Desenvolver a autonomia, a liberdade e as interações entre os diversos elementos do grupo, era algo tido como pano de fundo. A iniciativa da criança foi vista como porta para descoberta de novos conhecimentos. Aprender através da experiência tornou-se então um caminho mais definido e claro, tanto para as crianças como para mim.

7.2.1. Projeto “Uma viagem a África”

“O tema do Projeto Curricular de jardim-de-infância é “Vamos partilhar a diferença“. No seguimento deste, e por sentir que as crianças demonstram um grande interesse por questões ligadas á diversidade de países e à curiosidade que elas demonstram por verem ‘meninos diferentes de mim’, a educadora escolheu como tema do Projeto Curricular de Grupo “Juntos pela diferença”. No plano de atividades da educadora, já constava uma ida ao Portugal dos Pequenitos. Esta saída realizou-se antes das férias da Páscoa, sendo que na semana seguinte, quando estivemos com as crianças percebemos que mais do que falar nas casas regionais Portuguesas, falavam das primeiras casas que visitámos, dos países de Expressão Portuguesa, especialmente as dos países africanos. Através destas conversas e após alguma discussão sobre o que tínhamos visitado na semana anterior, algumas das questões que fomos ouvindo

foram “Porque é que eles usam aquela roupa?”, “Eles andavam sempre a lutar?”, “Porque é que eles tinham tanta coisa em madeira?” e “As casas deles eram muito giras!”. Foi então que num momento de conversa, na manta, após a leitura da história “A primeira viagem à Lua e o tambor africano”, uma das crianças perguntou “Porque é que não vamos a África?”. Um dos colegas respondeu logo, dizendo “Mas tu achas que a gente pode ir a África? É muito longe.” Na sequência desta conversa, achámos que deveríamos promover o diálogo entre todo o grupo para encontrarmos a solução ideal para o nosso problema”⁵.

Durante o diálogo entre todo o grupo, começámos a encontrar soluções para o nosso problema. Desta forma, escrevemos numa folha gigante as nossas dúvidas e as nossas certezas. Após ser escrito a questão ou ideia referida pela criança, a mesma dirigia-se à folha gigante e, utilizando materiais de desenho, ilustrava da forma que considerava mais o que estava escrito naquela teia. No fim de elaborada a teia, o grupo decidiu alterar a ideia central, deixando de ser “Planeta Terra” e passando a ser “África”. Depois de elaborada na folha gigante, cortámos e colocámos numa parede a nossa teia (vide apêndice 3).

No seguimento da elaboração da teia, pudémos verificar que já sabíamos algumas coisas sobre África. “As pessoas são diferentes.” e “Lá existe Moçambique” foram algumas das ideias referidas. Após descobrirmos o que já sabíamos sobre África, definimos o que queríamos saber. Algumas das questões que as crianças quiseram ver respondidas foram “Como é

⁵ Retirado do documento sobre o Projeto “Uma viagem a África”, elaborado pelas estagiárias.

que as senhoras transportam a roupa?", "Como é que se fazem os arcos e as flechas?" e ainda "Como se fazem os tambores?"

Para dar resposta às questões levantadas, aquando a construção da teia, as crianças, com a ajuda dos adultos, fizeram e discutiram algumas propostas de resolução. Posterior a isto, começaram os preparativos para a viagem. Para isto as crianças dividiram-se em grupos, sendo que cada uma escolheu o que queria começar a fazer. Depois de estar tudo preparado para a viagem, as crianças foram surpreendidas com uma viagem fictícia de avião até África. Chegados ao outro continente, desenvolveram-se algumas atividades que nos permitiram construir novos conhecimentos. Passados alguns dias, foi a vez de regressar a Portugal, mas de barco. Mais uma vez foi preparado um ambiente surpresa para as crianças. Chegados ao nosso país, efetuou-se a preparação da festa para a divulgação do projeto aos pais e restantes instituição. Entre decoração e alimentos, tudo ficou pronto e as crianças demonstraram grande implicação nesta tarefa.

7.2.2. Avaliação

Para a divulgação do projeto, as crianças propuseram que se realizasse uma festa de África. Esta teve grande adesão, tanto por parte da restante instituição, como dos pais das crianças. A colaboração dos pais foi algo bastante importante e presente ao longo de todo o projeto. Para além de contribuírem com objetos para o *cantinho de África* e com frutas para a festa, os pais contribuíram com a sua avaliação do nosso projeto. Sobre o envolvimento do filho/filha/filhos no projeto "uma viagem a África", dez dos pais responderam que estavam muito satisfeitos, sendo que três se mostraram satisfeitos. Quando questionados sobre se o filho comentava as atividades realizadas no projeto, doze responderam que o fazia com

frequência, sendo que apenas uma resposta foi raramente. Relativamente ao trabalho desenvolvido pelas estagiárias, nove responderam que estavam muito satisfeitos e quatro que estavam satisfeitos. No que diz respeito à organização (recados, panfletos, convites e eventos realizados), nove responderam que foi boa e quatro responderam que foi ótima (vide apêndice 4).

A avaliação feita com as crianças, demonstrou que estas efetivamente construíram conhecimentos. Esta noção é perceptível por comparação com os saberes e questões abordadas ao iniciar o projeto. Algumas das realidades mais comuns nas respostas que as crianças aprenderam foi que “Para entrar no avião precisamos do passaporte e o bilhete.”, “Há países, Moçambique, Madagáscar, Cabo Verde.”, “Há pessoas pretas, castanhas e brancas.”, “É longe, fomos de avião e viemos de barco.”, “Comem muitas coisas iguais, por exemplo as ervilhas. E comem papaia.”, “O arco e flecha servem para caçar os animais.”, “Os animais: chita, leão, leões, leopardo, elefantes, girafas.” e ainda “Usavam muito o barro e vi coisas de madeira.”. Quando questionados sobre o que mais tinham gostado, as opiniões dividiram-se, sendo que todas as atividades foram referidas. Às questões *o que menos gostaste?* e *o que não gostaste mesmo?* todas as crianças responderam dizendo que gostaram de tudo.

7.2.3. Reflexão sobre o projeto

Dado o conhecimento prévio sobre as crianças, foi desde logo visível que o projeto seria passível de realização seguindo as indicações e anseios do grupo, pois todas as propostas pareceram adequadas e realizáveis. Foi sempre mantido o diálogo com a educadora cooperante para que esta fosse também ser parte integrante do processo. Esta ligação e cooperação foram também sendo mantidas com a ajudante de ação educativa.

Foi ainda tida a preocupação de fortalecer, tal como é afirmado por Katz (2004), as disposições inatas da criança. A criança é naturalmente curiosa e, por isso, foi sempre tido em conta que se deve dar-lhe espaço para fazer previsões e verificá-las, sendo importante que esta tome iniciativas e se sinta responsável pelo que conseguiu fazer.

O projeto decorreu de forma sequencial, existindo uma linha condutora ao longo de todo ele. Apesar de seguir as ideias e atividades sugeridas pelas crianças, por forma a organizar os dias e enquadrar o projeto no tempo disponível, foi realizado um cronograma (vide apêndice 5). Este foi sendo construído ao longo do tempo e progressivamente reformulado, de forma a ir ao encontro das questões e sugestões pontuais das crianças e do que se vai proporcionando. Em trabalho por projeto, devemos ter a consciência de que ao planificarmos não estamos a definir com exatidão e certeza o que vamos realizar para uma generalidade de casos, mas sim a definir com exatidão e certeza uma planificação que poderemos realizar e, achamos possível realizar, com um grupo em específico, contudo sujeita a alterações.

“Uma viagem a África” consistiu num projeto no qual todas as áreas de conteúdo foram abordadas. No entanto, tendo em conta as características do grupo e a problemática a investigar, cada uma teve um peso diferente. Desta forma, as áreas mais presentes foram o Conhecimento do Mundo, a Formação Pessoal e Social e, na Área de Expressão e Comunicação, o domínio da linguagem oral e abordagem á escrita e ainda os domínios de Expressão Plástica e Musical. As grandes intenções deste projeto eram proporcionar uma experiência pedagógica diferente da habitual, o trabalho por projeto, na qual as crianças se sintam construtoras do próprio conhecimento; incentivar as crianças a realizarem atividades

cooperativamente, incluindo os diversos agentes disponíveis no meio; favorecer o contacto com realidades e culturas diferentes da sua; proporcionar um clima democrático e solidário, no qual as crianças possam partilhar as suas ideias, pesquisas e saberes, favorecendo a entreajuda e estabelecer interações positivas com pais e comunidade no processo de aprendizagem.

8. Dar voz a companheiros de viagem - Investigação

A experiência-chave desenvolvida neste capítulo é relativa à investigação. Esta componente investigativa revela-se importante para a prática educativa neste nível de ensino, sendo sustentada por dados recolhidos ao longo da prática no estágio. Neste capítulo encontram-se apresentados a metodologia, o campo e as questões de investigação, as questões orientadoras da entrevista, algumas orientações metodológicas e ainda a análise de dados.

8.1. Investigar as vozes das crianças

Esta investigação foi realizada com intuito de escutar as vozes das crianças, sobre o que estas pensam acerca da sua experiência e vivências diárias no jardim-de-infância. O intuito desta investigação era ainda de perceber quais as finalidades que as crianças atribuem a essa experiência, bem como identificar os processos e aprendizagens que a criança valoriza. O papel que atribui a si própria, às outras crianças e aos adultos era também uma das áreas para a qual se procuravam respostas.

8.1.1. A investigação qualitativa

A metodologia qualitativa é caracterizada, como diz Coelho (2004)

“pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos” (p. 222).

A metodologia qualitativa está inserida na categoria dos estudos não-experimentais. Estes estudos são caracterizados pelo facto de não haver nenhum tipo de manipulação nem tratamento diferencial, pautando-se pelo facto de o investigador apenas recolher e tratar os dados. Nestes estudos, apesar de não se controlar a validade interna⁶, é mais garantida a validade externa⁷.

As investigações qualitativas regem-se mais pela compreensão que pela explicação. Neste tipo de investigações, os instrumentos privilegiados de recolha de dados são a entrevista, a análise documental e a observação, sendo as técnicas mais diretamente associadas a esta as grelhas, os guiões, os registos áudio e os videográficos. A análise de conteúdo no tratamento de dados deve ter em consideração a presença de muitas variáveis. Promove uma compreensão mais profunda das realidades singulares. Nas investigações educacionais normalmente é dada maior relevância a este tipo de estudos, pela complexidade, mutabilidade, diversidade interna do objeto em estudo, e pela necessidade de intervenção no real. Esta investigação torna-se preferível, pois nesta área, revela-se mais necessário que o rigor laboratorial. Este processo de investigação iniciou-se com a definição do campo e das questões de investigação, de seguida escolheu-se o plano de investigação (quais os instrumentos a utilizar, a quem se iriam fazer as entrevistas e os tempos), depois a recolha de dados, estando ainda presente, neste documento, o tratamento dos dados.

⁶ Validade interna: resultados alcançados são aceites tendo em conta o tipo de investigação (provar/falsificar a hipótese levantada)

⁷ Validade externa: garante a possibilidade de generalizar os resultados a outros contextos similares. Contudo, esta nem sempre é garantida quando os contextos são de reduzida dimensão.

8.1.2. Entrevista

O instrumento para a recolha de dados escolhido foi a entrevista. Esta, segundo Moser e Kalton (1971, citado por Bell, 1997), constitui “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”, desta forma permite ao entrevistador obter a informação desejada. Este consegue-o assim de forma mais direta, tendo a possibilidade de perceber quais não só as opiniões como também os valores do entrevistado. Sendo o seu grau de validade uma vantagem das entrevistas.

A entrevista foi realizada seguindo algumas orientações, com o intuito de criar as condições mais favoráveis para permitir a captação das percepções dos sujeitos e o modo como estes interpretam determinadas realidades e contextos. As entrevistas eram semiestruturadas, existindo para este efeito um guião orientador. As questões orientadoras da entrevista foram definidas, depois de definido o campo e as questões de investigação. O guião consistia nas seguintes questões: Porque é que os meninos(as) vão ao jardim-de-infância? O jardim-de-infância é necessário? Para quê/porquê?; O que é que acontece no jardim-de-infância? O que é que os meninos(as) fazem? O que achas que os meninos(as) gostam mais? O que não gostam? E tu? e Quem decide o que acontece no JI?.

Apesar deste guião, a entrevista deveria ser desenvolvida como uma conversa, com duas crianças de cada vez, para que estas se sentissem mais relaxadas e à vontade (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Nesta conversa, devem ser abordados todos os temas, seguindo uma ordem livre, cabendo ao entrevistador o papel de propor o tema ao entrevistado mantendo sempre um elevando grau de liberdade na resposta. Este

instrumento de recolha de dados é um dos aconselhados para entrevistas a grupos. Contudo requer uma boa preparação por parte do entrevistador.

Nesta investigação, houve o cuidado de pensar na melhor forma de colocar as questões e de explicar a cada criança o que se iria passar e os seus objetivos. Tentando sempre evitar o afastamento do guião preparado para entrevista, usando uma linguagem compreensível e adequada às características das crianças a entrevistar. Ao longo da entrevista, foram tiradas notas⁸ de comportamentos não-verbais dos entrevistados.

As entrevistas foram feitas às crianças da sala dos cinco anos, com as quais decorreu o estágio. Do grupo de dezoito crianças, foram entrevistadas dezassete, por não existir autorização (vide apêndice 7), por parte dos pais, para a entrevista. Neste caso, dezasseis crianças foram entrevistadas em pares e apenas uma entrevistada individualmente. Os pares eram escolhidos pelas próprias crianças, para que se pudessem sentir o mais à vontade possível. A criança entrevistada individualmente apresenta algumas necessidades educativas especiais e, por isso, esta forma particular de entrevista, tornou-se mais viável, através da adaptação das questões o mais possível às suas necessidades.

Algumas crianças mostraram-se bastante curiosas e reticentes ao verem o gravador. Para que isto pudesse ser o menos perturbador possível para a criança, antes de cada entrevista foi dado espaço para que elas pudessem manuseá-lo. Ainda assim, no início das entrevistas, algumas das crianças mostraram-se um pouco intimidadas pela presença do gravador, sendo

⁸ Estas notas foram escritas aquando a transcrição das entrevistas. As entrevistas transcritas encontram-se no apêndice 6.

que apenas ao longo da entrevista iam deixando esse receio de lado. No fim da entrevista, foi dada a hipótese de as crianças ouvirem o que tinham dito. As entrevistas foram realizadas em locais conhecidos pelas crianças, na sala de atividades das próprias ou numa outra sala que eles também costumam frequentar. Os locais foram escolhidos, de forma que o ambiente fosse o menos perturbador possível para os entrevistados.

8.1.3. Análise dos dados

As categorias condensam vários aspetos que decorrem das questões colocadas às crianças. Todas elas visam dar voz às crianças, pois correspondem a aspetos ligados ao seu processo educativo. As subcategorias ficam expressas e explícitas de forma mais precisa através das suas propriedades. As propriedades são, na maioria dos casos, as transcrições das respostas das crianças, por traduzirem de forma mais concisa em que consiste a subcategoria⁹.

Razões para frequentar o jardim-de-infância

A categoria *razões para frequentar o jardim-de-infância* comporta opiniões diversas. Estas surgem no seguimento das respostas dadas pelas crianças sobre o porquê de irem ao jardim-de-infância. Desta forma, existem duas subcategorias decorrentes desta categoria: razões familiares e razões ligadas a atividades desenvolvidas.

⁹ Vide apêndice 8: organização de categorias, subcategorias e propriedades das respostas às entrevistas.

Quadro 2 - Categoria *razões para frequentar o jardim-de-infância*

Subcategoria	Propriedades
Razões familiares	“Porque os pais precisam para ir trabalhar” (E1 ¹⁰)
Razões ligadas a atividades desenvolvidas	“Aprender coisas novas” (E1) “Trabalhar”(E9)

Ao serem questionadas sobre as razões pelas quais vinham ao jardim-de-infância, as crianças demonstraram dois tipos de resposta. Apresentaram então razões de foro familiar, dizendo que tinham que ir ali porque os pais tinham que ir trabalhar. Outras apresentaram razões mais ao nível das atividades realizadas na instituição. Sendo que algumas referiram que estavam ali para aprender diversas coisas e mesmo para trabalhar. Ao referirem-se a trabalhar, as crianças usam expressões como “para não ter trabalhos em atraso”. Contudo, na maioria dos casos, as respostas prendem-se com o estar ali para aprender, “para aprender a escrever”, “para aprender a pintar sem sair fora do risco” e para aprender a “não estragar os brinquedos”.

Finalidades do jardim-de-infância

A categoria *finalidades do jardim-de-infância* comporta respostas bastante diversas. A maior parte delas surgiu no seguimento da questão “O que é que acontece no jardim-de-infância?”. Desta forma, existem quatro subcategorias decorrentes desta categoria: aprender, trabalhar, brincar e ainda outras razões.

¹⁰ E1 significa que aquele excerto foi retirado da entrevista 1, presente no apêndice 6, sendo que o número altera consoante o número da entrevista.

Quadro 3 - Categoria *finalidades do jardim-de-infância*

Subcategoria	Propriedades
Aprender ¹¹	“Para aprendermos quando somos pequeninos e ainda não sabemos nada.” (E7)
Trabalhar	“Fazemos trabalhos” (E8)
Brincar	“Brincar lá fora com jogos”(E1) “Costumo brincar no jardim de lá de fora fazer castelos de areia. E brincar, andar de escorrega.” (E7)
Outras razões	“Comer” (E5) “Ouvir” (E6)

No quadro anterior encontram-se apenas algumas das respostas dadas pelas crianças sobre as finalidades do jardim-de-infância. A maior parte das crianças referiu como finalidade algo relativo a brincar, ainda assim, também foram referidas com alguma frequência razões como para “aprender a ler”, aprender “as letras”, “para aprender a fazer os números”, “para aprender a estudar”, “para aprender a desenhar bem”. Algumas crianças referiram ainda que vão ao jardim-de-infância para trabalhar. Outras razões apresentadas prenderam-se ainda com o facto que irem lá para comer e para ouvir.

Processos e aprendizagens valorizadas

A categoria *processos e aprendizagens valorizadas* sofreram subcategorização tendo por base dois polos: o que gostam e o que não gostam. Desta forma, são apresentados os processos e aprendizagens valorizados positivamente e negativamente.

¹¹ Ver distinção entre Trabalhar, aprender e brincar no Apêndice 9.

Quadro 4 - Categoria *processos e aprendizagens valorizadas*

Subcategoria	Propriedades
Valorizados positivamente	“Eu gosto de fazer assim um desenho.”, “Eu gosto de brincar na rua.” (E4) “Eu gosto de brincar nos legos.” (E7)
Valorizados negativamente	“Não gosto de ter amarelo, nem vermelho.”(E3) “Não gostamos de não ir brincar.” (E8)

Relativamente aos processos e aprendizagens valorizados positivamente, são essencialmente referidos motivos ligados ao brincar, como “também gosto de brincar ao pai e à mãe”. Ao longo das entrevistas não existiu grande distinção de processos e aprendizagens mais característicos de nenhum dos géneros. Apesar disto, também o “trabalhar” é considerado positivamente. Relativamente aos processos e aprendizagens valorizados negativamente, é comum as crianças referirem algo que esteja relacionado com os colegas: “eu não gosto que batam nos colegas” ou “não gosto de atirar bolas para as cabeças das meninas”. Algumas das crianças referem que não gostam de ser punidas: “não gosto de ter amarelo, nem vermelho”¹², apontando estes como processos valorizados negativamente.

Papéis dos atores no ambiente educativo

A categoria *papéis dos atores no ambiente educativo* comporta duas subcategorias. As respostas dadas pelas crianças, quando abordado este tópico, debruçaram-se em torno das mesmas subcategorias: *a si própria e às outras crianças e aos adultos*.

¹² A referência ao amarelo e vermelho prende-se com a tabela de comportamentos. Quando as crianças não cumprem alguma regra é colocado um “amarelo” ou “um vermelho” na tabela, dependendo do comportamento em questão.

Quadro 5 - Categoria *papéis dos atores no ambiente educativo*

Subcategoria	Propriedades
A si própria e às outras crianças	“Alguns meninos decidem”(E3) “Quem decide é a “C”(…) porque é a responsável hoje.” (E4)
Aos adultos	Mandam e decidem.

Esta categoria deriva da pergunta *Quem decide o que acontece no jardim-de-infância?* As respostas foram bastante consensuais pois, em todas as entrevistas, as crianças consideraram que decidem algo sobre o que fazer quando são o “responsável da sala”¹³ e que para além disso quem decide e manda são a educadora e a auxiliar, e alguns fizeram referência às estagiárias.

Conclusão

Para concluir, referir que ao longo das entrevistas foi visível o gosto que as crianças têm por brincar no jardim-de-infância e com os colegas. Ao mesmo tempo, considero importante referir que a educadora, por perceber estes mesmos interesses, lhes proporciona vários momentos deste tipo. De entre as outras finalidades do jardim-de-infância, é de ressaltar que grande parte das crianças demonstra gosto por aprender e trabalhar, percebendo a necessidade de o fazer.

As crianças revelam que não gostam de receber punições, como não brincar, demonstrando contudo, no seu dia-a-dia, que percebem o porquê

¹³ Função cumprida por uma criança em cada dia, seguindo a ordem da tabela de presenças. Esta tem funções como: preencher a tabela de presenças, a tabela do tempo, escrever a data; colocar “amarelos” ou “vermelhos”, caso se revele necessário; ajudar de forma mais direta o educador em pequenas tarefas, auxiliar algumas arrumações e ainda fazer cumprir as regras.

de estas serem aplicadas. As crianças valorizam muito o facto de terem poder de decisão, tal é visível pois todos gostam de ser o responsável de sala. A partilha do poder de decisão com as crianças fomenta a sua autonomia, a sua liberdade e o seu sentido de responsabilidade. Tal como é referido por Soares (2006),

“considerar a participação das crianças na investigação, é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (p. 28).

Nesta investigação não foi diferente, as crianças foram parte integrante e essencial. Ao longo da investigação, nomeadamente nas entrevistas, as crianças perceberam o seu papel essencial, ao entenderem que as suas respostas iam ter um grande contributo neste trabalho. Neste seguimento, como é visível no seguinte exemplo:

“Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm aqui à escolinha?

O e P – Para aprenderem...

O – Coisas e letras, para aprender letras e aprender a ler.(...)

P – Para aprender a ler.

O – Já disse”.¹⁴

foi notório que durante as entrevistas as crianças conversavam entre si, discutindo, corrigindo e complementando as suas respostas para que estas fossem as que achavam mais completasse adequadas.

¹⁴ Retirado da entrevista 8.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Depois da viagem

Depois da viagem, ficam neste documento patentes os processos e experiências vividas ao longo deste tempo. O estágio, permitiu-me desenvolver e adquirir competências fundamentais, pois foi essencial para que conseguisse aliar a teoria à prática. Esta associação nem sempre foi fácil, mas neste documento fica a

“História de um viajante no interior da viagem que fez, história de uma viagem que em si transportou um viajante, história de viagem e viajante reunidos em uma procurada fusão daquele que vê e daquilo que é visto, encontro nem sempre pacífico de subjectividades e objectividades” (Saramago, 1984).

Este Relatório Final é reflexo do adquirir de competências de observação, reflexão, intervenção e também de investigação educativas. Para o desenvolvimento destas competências contribuíram diversos fatores, sendo o *preparar a viagem* um deles. Tornar presentes algumas diretrizes existentes para a Educação Pré-Escolar, bem como identificar o contexto educativo no qual foi desenvolvido estágio, as características das crianças e do grupo, e as fases pelas quais este passou, consistem numa contextualização geral sobre o que foi vivido.

Ao longo da experiência do estágio, foi proposta a utilização de um instrumento novo, O SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças), que me possibilitou conhecer melhor as crianças. Por constituir uma novidade, no desenvolvimento das minhas práticas enquanto estagiária, antes de proceder à sua aplicação foi importante realizar algumas leituras. Desta forma, foi possível perceber que o SAC dá uma base, para a avaliação e desenvolvimento do currículo das suas práticas, ao educador.

O uso do SAC (vide anexo 1) revelou-se bastante importante pois foi possível realizar uma avaliação geral do grupo em determinada situação através da observação e registo dos níveis de bem-estar e implicação. Apesar de ter ficado com uma visão geral do grupo, é importante referir que cada criança foi considerada na sua individualidade. O facto de a aplicação ter sido efetuada logo no início e de saber, após as leituras efetuadas, que a esta pode parecer desajustada pouco tempo depois, deixou-me atenta para perceber se neste caso também se iria confirmar. Por isso, e tendo como referência este instrumento, percebi a forma como o grupo, e cada criança em particular, evoluiu ao longo do tempo. Esta evolução registou-se tanto ao nível da implicação nas tarefas como no bem-estar no jardim-de-infância. A utilização deste instrumento possibilitou-me a perceção da forma como as crianças vivem cada dinâmica do seu quotidiano. E, por isto, constituiu um ponto essencial para que pudesse ir adaptando as minhas práticas, ao longo das fases do estágio.

Viajar, ver e viver consistiu na análise critico-reflexiva sobre cinco experiências-chave que correspondem a aspetos considerados relevantes ao longo do itinerário formativo. Desde o início do estágio foi patente o papel fundamental das interações entre a equipa educativa, não apenas entre educadora-ajudante de ação educativa, mas também entre todos os elementos que constituíam a organização geral. Estas relações interpessoais demonstraram-se ao longo de todo o tempo, promotoras de sucesso e benéficas para as crianças. Também as interações entre as crianças, e entre estas e os adultos se revelaram muito positivas. A relação estabelecida com a colega de estágio foi também um ponto fulcral para o meu desempenho. Sendo o trabalho em equipa fundamental

para o desenvolvimento de tarefas e reflexão sobre os acontecimentos do dia-a-dia, no jardim-de-infância. Todos estes companheiros de viagem constituíram fatores essenciais na criação de um fértil ambiente educativo, que proporcionou um ambiente de estágio com a mesma característica.

Para compreender a nova realidade, observei o contexto diferente em diferentes níveis. Tal facto permitiu-me refletir sobre a importância do ambiente educativo. A influência que exerce e a forma como este é influenciado pelos diferentes agentes que nele atuam. A influência de um clima positivo no desenrolar de todo o processo educativo e a sua relevância no estabelecer de relações com as crianças. A organização dos tempos em jardim-de-infância e a sua influência no desenvolver da autonomia e liberdade das crianças. A importância do espaço enquanto local promotor de segurança e liberdade. A necessidade de otimizar os recursos e a relevância da sua organização e aproveitamento.

A articulação com o 1ºCEB consistiu numa realidade bastante presente ao longo do estágio, devido à existência de um projeto de interligação entre o jardim-de-infância e este ciclo. O contacto prévio com esta realidade torna-se ainda mais essencial, pois as crianças deste grupo ingressarão, no próximo ano letivo, no ensino obrigatório. Esta articulação é bastante benéfica para o grupo, pois facilita a transição das crianças para a escola. A interligação, diálogo e colaboração entre educador, professor e pais é um também um ponto fundamental para o sucesso desta transição.

A possibilidade de utilizar o trabalho de projeto foi uma experiência na qual a necessidade de aliar a teoria e prática foi mais notória. Por ser uma

experiência nova, tanto para mim como no seio da própria instituição, tornou-se também mais desafiante. Ao longo do projeto “Uma viagem a África”, as crianças tiveram sempre um papel ativo, sendo elas as construtoras do seu conhecimento, sempre com o apoio e desafio necessário, tanto meu como da minha colega de estágio, e também da educadora cooperante. A investigação consistiu num ponto essencial deste Relatório Final. Através desta ficou patente a necessidade de dar voz aos companheiros de viagem, ouvindo-os e registando as suas opiniões sobre as suas próprias vivências. As crianças foram parte essencial neste projeto de investigação e perceberam que o seu contributo era essencial.

Toda a *viagem da Joaninha*, espelhada neste Relatório Final, dependeu também de todos os profissionais, colegas e crianças com os quais tive o prazer de contactar. A relação estabelecida com estes foi essencial para que a minha implicação ao longo deste tempo tenha sido efetiva. As aprendizagens que realizei, tanto ao nível teórico como prático, terão grande influência na minha vida enquanto profissional e servirão sempre como um ponto de referência e base para novas aprendizagens.

“O fim duma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que já se viu no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.” (Saramago, 1984)

BIBLIOGRAFIA

- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva. Lisboa.
- Canário, R. (1999), *Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos*. Acedido em 5 de Maio de 2012, em: <http://cefopna.no.sapo.pt/9.pdf>.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Hohmann, M. e Weikart, D.P. (2004). *Educar a Criança*. 3ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. (2004). *Perspectivas sobre a qualidade de programas para a infância*. Conferência na Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Nóvoa, António (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Dom Quixote. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord), Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. Porto Editora. Porto.

- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P.C., Lino, D., e Niza, S. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª edição, Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. e Pinazza, M.A. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto Editora. Porto.
- Queensland Government. (2006). *Early Years: Curriculum Guidelines*. Brisbane.
- Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Escola Superior de Educação de Coimbra, 30 de Junho e 1 de Julho de 2008, Exedra – Revista Científica, Coimbra. 111-118.
- Soares, N.F. (2006). A investigação participativa no grupo da infância. Acedido a 11 de Junho de 2012, no Web site do Currículo sem fronteiras: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-infância – 1º Ciclo - Um campo de possibilidades [Versão eletrónica]. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P.F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R., Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação. Lisboa.

Legislação consultada

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 119/83 de 25 de Fevereiro. *Diário da República nº 46/83 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais. Lisboa.

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº5/97 de 10 Fevereiro, *Diário da República nº217 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Diário da República nº 237 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 3/2005 – I Série*
A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, *Diário da República nº 217/97 – I*
Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Webgrafia

Priberam Informática (2012), *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Acedido em Maio de 2012 em <http://www.priberam.pt/dlpo>.

Priberam Informática (2012), *FLiP - Ferramentas para a Língua Portuguesa*. Acedido em Maio de 2012 em <http://www.flip.pt>.

APÊNDICES

Índice de apêndices:

Apêndice 1. Tabelas de rotinas	92
Apêndice 2. Fotografias das diferentes áreas da sala	93
Apêndice 3. Fotografia da teia inicial: recortada, ilustrada e colocada na parede.....	94
Apêndice 4. Gráficos com os resultados das respostas dadas pelos pais:	95
Apêndice 5. Cronograma do Projeto “Uma viagem a África”	97
Apêndice 6. Transcrição das entrevistas realizadas com as crianças. ..	101
Apêndice 7. Texto da autorização para gravação áudio das entrevistas	117
Apêndice 8. Quadro: organização de categorias, subcategorias e propriedades das respostas às entrevistas.	118
Apêndice 9. Distinção entre trabalhar, aprender e brincar	122

Apêndice 1. Tabelas de rotinas

Rotina semanal do grupo

Horário	Segunda- -feira	Terça- -feira	Quarta- -feira	Quinta- -feira	Sexta- -feira
7:30	Acolhimento na receção				
9:30	Conversa na Manta				
10:30	Atividades de desenvolvimento e aprendizagem				
12:15	Almoço				
12:45	Atividades livres e espontâneas				
16:30	Lanche				
17:00/ 19:00	Regresso a casa (autocarro ou receção)				

Organização semanal de atividades extra e atelier

	Atividades extra (frequentadas apenas por algumas crianças)	Atelier (frequentados por todas as crianças)
Segunda-feira	Yoga (11:45/12:30) Karaté (18:00/19:00)	Ciências (16:00/16:30)
Terça-feira	Piscina (11:00/ 12:00)	Inglês (16:00/16:30)
Quarta-feira	---	Informática (14:00/14:30; 14:30/15:00)
Quinta-feira	---	Música (14:30/15:00)
Sexta-feira	---	Ginástica (11:15/12:00) Karaté (18:00/19:00)

Apêndice 2. Fotografias das diferentes áreas da sala



Figura 1 - Fotografia de parte da sala de atividades



Figura 2 - Fotografia da casinha da sala de atividades



Figura 3 - Fotografia da área de mesas da sala de atividades

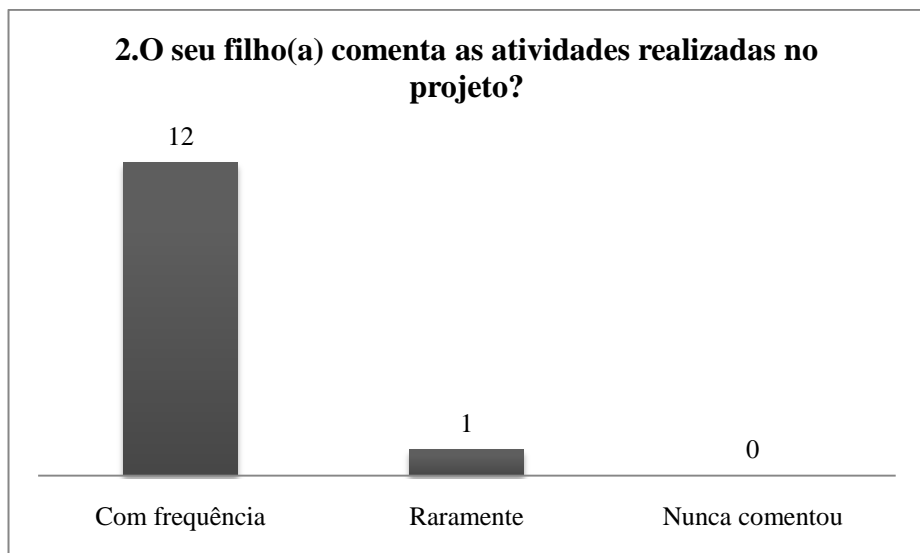
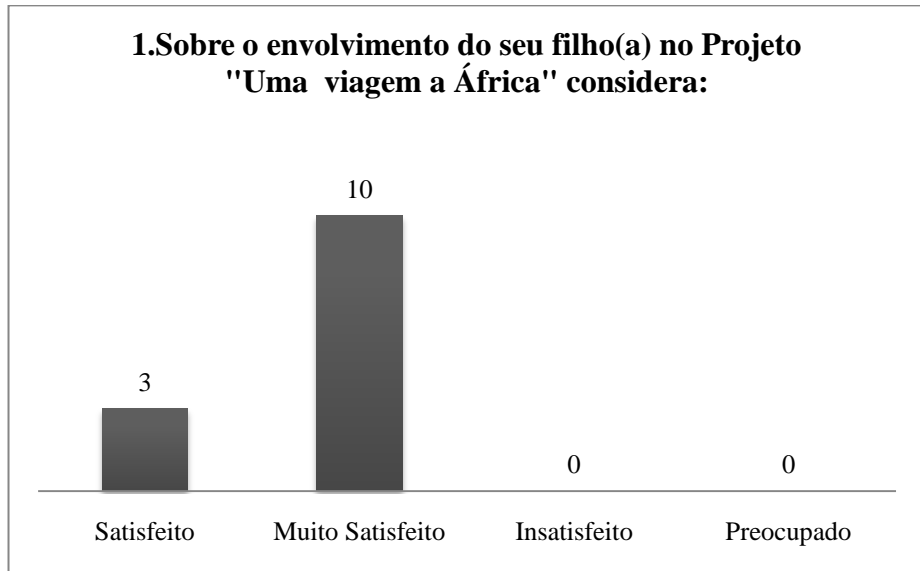


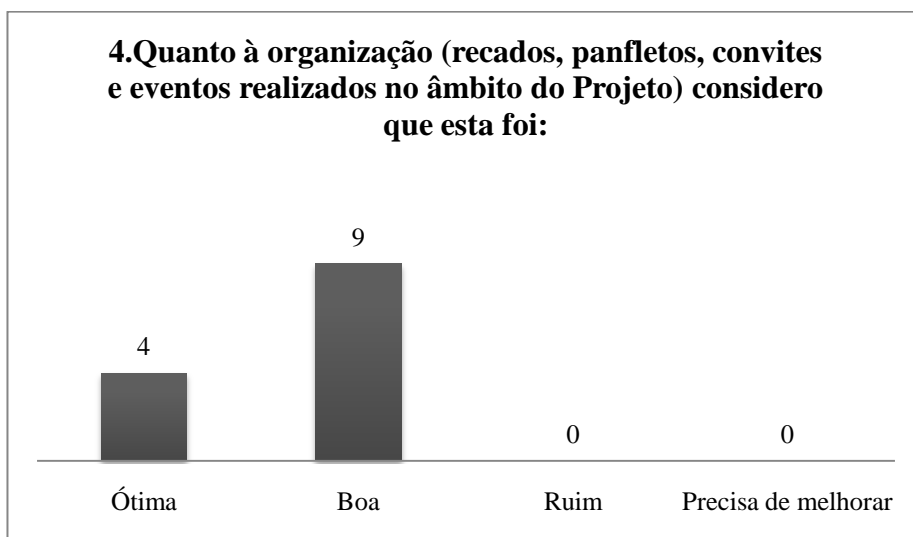
Figura 4 - Fotografia da área da educadora dentro da sala de atividades

Apêndice 3. Fotografia da teia inicial: recortada, ilustrada e colocada na parede



Apêndice 4. Gráficos com os resultados das respostas dadas pelos pais:





Nota: Os dados apresentados são relativos aos 13 pais que devolveram os inquéritos preenchidos.

Apêndice 5. Cronograma do Projeto “Uma viagem a África”

	11/04/2012 Quarta-feira	12/04/2012 Quinta-feira	13/04/2012 Sexta-feira
Manhã	<p>Construção da Teia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que pensamos saber. - O que queremos saber. 	<p>Conto Moçambicano: “O gato e o rato”</p> <p>Construção do <i>Globo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura com tintas e lápis de cera; - Fazer bolinhas de papel. <p>Elaboração da identificação (utilizar o computador e desenho do auto-retrato)</p>	<p>Conto Guineense: “O julgamento do coelho”</p> <hr/> <p>Dia dos Moinhos</p> <p>- construção de moinhos de papel</p>
Tarde	<p>Projecto de Leitura “De lá para cá” (Biblioteca)</p>	<p>Organização da teia;</p> <p>Acabar o <i>Globo</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colar as bolinhas e pintar com tintas. 	<p>Construção da mala;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Forrar a caixa com jornal e pintar com tintas; <p>Preencher a identificação.</p>
	18/04/2012 Quarta-feira	19/04/2012 Quinta-feira	20/04/2012 Sexta-feira
Manhã	<p>Acolhimento da colega que saiu da instituição no ano passado, que nos veio falar da sua viagem á Guiné-Bissau;</p> <p>Acabar a mala;</p>	<p>Feira do Livro (Pedro Hispano)</p>	<p>Articulação com o 1ºCEB</p>

Tarde	<p>Concluir a identificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recortar e colar fotografias; - Colar na cartolina. <p>Fazer a roupa para colocar na mala</p> <p>Elaboração de um avião com a utilização de caixas de cartão e tintas.</p>	<p>Viagem de avião;</p> <p>Receção em África</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dançar algumas músicas africanas; - Descobrir os objetos ‘africanos’ na sala; 	<p>Organização do <i>cantinho de África</i>.</p> <p>Elaboração e decoração de um panfleto informativo para os pais.</p>
	25/04/2012 Quarta-feira	26/04/2012 Quinta-feira	27/04/2012 Sexta-feira
Manhã	FERIADO	<p>Conversa sobre descobertas que fizemos em casa;</p> <p>Discussão sobre como resolver alguns dos nossos problemas.</p>	<p>Recolha e organização de informação e objetos trazidos de casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ver como funciona o arco e flecha.
Tarde		<p>Pesquisa de outras músicas dos países.</p>	<p>Fazer objetos e louças utilizando barro.</p>
	2/05/2012 Quarta-feira	3/05/2012 Quinta-feira	4/05/2012 Sexta-feira
Manhã			<p>Corrida solidária (Articulação com a escola do 1ºCEB de Alfarelos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de aspetos ligados ao Mundo; -Corridas.

Tarde	<p>Informática: pesquisa sobre os tambores</p> <p>Penteados – Dia da profissão: cabeleireira (mãe da B.)</p>	<p>Ver imagens de diferentes tipos de casas;</p> <p>Desenhar e pintar casas;</p> <p>Fazer um livro com as imagens;</p> <p>Elaborar casas com a utilização de: - Barro; palha; tinta.</p>	
	9/05/2012 Quarta-feira	10/05/2012 Quinta-feira	11/05/2012 Sexta-feira
Manhã	Projecto de Leitura “De lá para cá” (Biblioteca)	Coreografar a música para a <i>Festa</i> .	Completar passaporte: - Desenhar bandeiras de países de África.
Tarde	<p>Elaborar o convite para a festa (pais e instituição)</p> <p>- Computador; - Decoração e preenchimento do convite.</p>	Preparar roupa para a atuação na Festa;	<p>Viagem de barco para Portugal.</p> <p>Receção em Portugal. - Dançar algumas músicas portuguesas.</p> <p>Viagem de Comboio para Alfarelos</p>
	16/05/2012 Quarta-feira	17/05/2012 Quinta-feira	18/05/2012 Sexta-feira
Manhã	<p>Preparar a decoração da sala:</p> <p>- Flores com bolas de papel; - Pintar meninos de várias cores (o meu amigo e eu).</p>	<p>Arrumar e decorar a sala para a <i>Festa</i>:</p> <p>- Limpar; - Arrumar os cantinhos; - Escolher disposição das mesas e cadeiras na sala.</p>	<p>Fazer bolachas dos meninos de cores diferentes;</p> <p>Preparar as frutas para a <i>Festa</i>.</p>

Tarde	Continuação da preparação da decoração.	Continuação da decoração da sala:	<i>Festa:</i> Divulgação do Projeto aos pais e instituição.
	Ensaio.	- Pintar as toalhas para as mesas; - Pintar papel de cenário para a decoração.	- Apresentação da dança; - Visionamento de um filme com fotografias do projeto; - Lanche.

	24/05/2012 Quinta-feira
Tarde	Avaliação do Projeto com as crianças.

Apêndice 6. Transcrição das entrevistas realizadas com as crianças.

Nota: Os nomes das crianças foram substituídos por letras (de A a Q) para garantir que nenhuma das crianças é identificada, aparecendo na entrevista antes da fala da criança. Quando uma criança se refere a outra, aparece a letra correspondente ao nome entre aspas. “R” é a letra correspondente ao nome da educadora, e “S” ao nome da auxiliar.

Entrevista 1	Local da entrevista: Sala de acolhimento
<p>Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm à escolinha?</p> <p>A – Para trabalhar.</p> <p>Entrevistadora – É?</p> <p>B – Sim, porque os pais precisam para ir trabalhar.</p> <p>A – Para ganhar dinheiro para nós.</p> <p>Entrevistadora – E vocês acham que é preciso vir à escolinha?</p> <p>A, B – Sim, é preciso.</p> <p>Entrevistadora – Porquê?</p> <p>A – Para aprender.</p> <p>(ao mesmo tempo que a B respondeu:)</p> <p>B – Para trabalhar, porque a casa não é nossa.</p> <p>Entrevistadora – A casa não é nossa?</p> <p>B – A escola.</p> <p>A – Temos que trabalhar.</p> <p>Entrevistadora – E o que é trabalhar?</p> <p>A - É fazer letras e diferenças e desenhos.</p> <p>B – E brincar lá fora com jogos. Porque nós não temos lá brinquedos, lá, lá na rua, lá no nosso quintal.</p> <p>Entrevistadora – E o que é que vocês gostam mais de fazer?</p> <p>A – Brincar, brincar.</p> <p>B – Eu gosto mais de... (pensa um bocadinho) brincar também.</p> <p>A – E eu e eu!</p> <p>Entrevistadora – E o que é brincar?</p>	

A- é fazer jogos.

Entrevistadora – É? E o que é que vocês não gostam de fazer?

B – Trabalhar! E eu não gosto de trabalhar... (com algumas reticências)

Entrevistadora – Não gostam de trabalhar?

A – Às vezes.

B – Eu não gosto, não gosto... deixa-me pensar..

Entrevistadora – Então pensem lá de que é que não gostam.

A – Já gostamos de duas coisas: trabalhar e brincar. e o que não gostamos? (para para pensar) de brincar com carros.

B – ah, eu não gosto que fazem-me aqui cócegas.

Entrevistadora – Não gostas que te façam cócegas?

A – Eu gosto!

(as crianças fazem cócegas uma à outra)

Entrevistadora – Então e quem é que decide o que acontece na nossa escolinha?

A – A “R” e a “S”.

B – e o responsável.

A – vocês¹⁵ e os meninos que são responsável.

Entrevistadora – Pois o nosso responsável da sala. E digam-me lá porque é que vocês vêm ao JI. Ora pensem lá...

A – De vez em quando vamos passear e aprender coisas novas e ouvir e depois fazemos jogos do que ouvimos.

B – Podemos ir ao Continente, ao Jumbo, ao...

A – Não! Isso é só a nossa família e nós.

B – Ai pois... (rindo-se)

A – De vez em quando também vamos passear ao Portugal do Pequenitos...

B – Pois, quando é que nós vamos ao Portugal dos Pequenitos?
(ambas tentam recordar-se da data, pois tinha sido falada pouco tempo antes da entrevista na sala de atividades)

Entrevistadora – Vamos no dia em que os manos fazem...

A, B – Anos! (efusivamente)

¹⁵ Vocês = estagiárias

A– Sabes quando é que eu faço anos?
Entrevistadora – Quando é que tu fazes anos?
A– No fim das férias grandes.
Entrevistadora – E tu não gostas de fazer anos aqui na escolinha?¹⁶
B – (interrompe a conversa com “A”) A minha mãe diz que eu faço ...dia 3.
Entrevistadora – 3? Temos que ir ver ao nosso calendário, dia 3 de que mês?
B- Hmmm, não sei. Sim.
Entrevistadora – Então vamos ver?
B – Sim.
A– De 2012.

Entrevista 2

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm ao jardim-de-infância?
A. e C – Porque...
C – Temos que vir trabalhar.
Entrevistadora – O que é trabalhar?
C – É aprender a fazer letras e desenhos.
A. – E também brincar.
Entrevistadora –E porque é que é preciso vir ao jardim-de-infância?
D – Porque podemos brincar, fazer trabalhos, ir à rua...
C – Podemos fazer muitas coisas.
Entrevistadora – Podemos fazer muitas coisas...
D – Isto está a gravar?
Entrevistadora – Está a gravar está. Olha ali a andar para a frente, os números a passar. Então e o que é que acontece cá, o que é vocês fazem aqui?

¹⁶ Quando fazem anos, ao lanche, as crianças têm uma festa com as restantes crianças da sala, num dia dessa semana

C – Trabalhamos.

Entrevistadora –E mais?

D – Brincamos na rua.

Entrevistadora – Vamos à rua e mais coisas?

C – Corremos.

Entrevistadora –E vocês gostam?

D e C– Sim (efusivo)

Entrevistadora –E o que é que vocês mais gostam de fazer?

D – Olha, eu gosto de brincar.

Entrevistadora –E brincar a quê?

C – Eu gosto de jogar futebol.

D – Dominós.

C – Eu gosto de jogar futebol.

Entrevistadora – Tu gostas de jogar futebol, boa... e as meninas, o que é que as meninas gostam mais de fazer?

C – Sei lá...

D – De brincar com as bonecas...

Entrevistadora –E o que é que vocês não gostam de fazer cá?

C – Eu não gosto de brincar com as bonecas. Não gosto de brincar com...

D – Não gosto de brincar com as roupas, eu não gosto de brincar com comida.

Entrevistadora –É? Não gostas de brincar com comida?

C – Ah gostas gostas, já fizeste sumo com laranjas.

D – Ah pois foi, e eu fiz até parecia que estava a fazer xixi.

Entrevistadora –E mais o que é que vocês não gostam de fazer?

(Ambos ficam pensativos)

D – Eu não gosto de jogar futebol alguém cai. Como o Luís, quando fez aquilo na terça ou então foi na segunda. Ele caiu porque a H a... a H e o M eram para vir ao pé de mim, a H agarrou o M e pauuum...

Entrevistadora – Caíram os dois não foi? E que é que decide, quem é que manda o que vocês têm que fazer?

D – O responsável e a “R”, a “S”, e vocês¹⁷.

¹⁷ Vocês=estagiárias

C – E os adultos.
Entrevistadora – Todos ou quase todos?
C – Não, são todos.

Entrevista 3

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm ao jardim-de-infância?
 (ambos ficam pensativos)
E – Porque às vezes é para dizer poemas, para cantar canções ao ar livre.
F – E também para cantar a do Zeca Afonso.
Entrevistadora – Mas porque é que é preciso vocês virem?
E – Para..
Entrevistadora – Pensem lá um bocadinho, porque é que vocês vêm?
E – Se calhar para apanhar ar enquanto cantamos ao ar livre.
Entrevistadora – E o que é que acontece aqui?
F – Aqui?
Entrevistadora – Aqui no jardim-de-infância, não é só nesta sala, é no jardim-de-infância todo. O que é que vocês vêm cá fazer?
E – Vamos brincar na areia.
Entrevistadora – Vão brincar na areia e mais coisas?
F – E, e jogamos futebol. Corremos no passeio e também escorregamos no escorrega e andamos no baloiço.
E – E às vezes também vamos dar passeios.
Entrevistadora – Vamos dar passeios e mais coisas que nós fazemos na nossa sala? Dentro da sala o que é que nós fazemos?
F – Brincamos, trabalhamos.
E – Fazemos coisas de papel ou isso.
Entrevistadora – Destas coisas todas que fazemos o que é que vocês gostam?
E – Eu gosto de fazer exercícios.
F – E eu gosto de ir ao escorrega de cabeça para baixo.
E – E eu também gosto de brincar com estes jogos. E também gosto de

andar de baloiço e de andar de escorrega e fazer castelos e assim umas coisas.

Entrevistadora – E o que é que vocês não gostam de fazer?

F – Eu não gosto de andar de baloiço.

E – Eu, eu não gosto de dar beliscões às pessoas e não gosto de ter amarelo, nem vermelho.

Entrevistadora – E assim das coisas que vocês fazem dentro da sala, o que é que vocês não gostam?

E – Eu não gosto que me deem beliscões.

F – Eu não gosto de dar piadinhas loucas.

Entrevistadora – É só isso que vocês não gostam?

E – Para mim é.

Entrevistadora – Então e quem é que decide o que acontece na nossa sala e no jardim todo?

F – A “R”, e a “S” e vocês e alguns meninos decidem.

E – A “R”, a “S”, a Inês e tu própria.

Entrevistadora – Então e expliquem-me melhor, para ver se eu percebo, porque é que vocês vêm.

E – Nós vamos porque... (ambos ficam pensativos)

Entrevistadora – Vocês vêm para aqui porquê?

E – Para nós aprendermos letras, aprendermos a passar por cima bem.

Entrevistadora – E mais, porque é que vocês vêm para aqui?

F – Para brincar.

Entrevistadora – E vocês gostam?

F – Sim, eu adoro.

Entrevista 4

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm ao jardim-de-infância?

H – Porque vão à escola.

Entrevistadora – Pois, e porque é que vão à escola?

H – É para trabalhar.

Entrevistadora – E tu, o que é que tu achas? Porque é que os meninos vêm ao jardim-de-infância?

(G estava um pouco envergonhada e pensativa)

Entrevistadora – O que é que tu achas? Porque é que é preciso tu vires cá? Tu gostas de vir?

(G acenou afirmativamente com a cabeça e sorriu)

Entrevistadora – Então e o que é que tu fazes cá que tu gostas? Diz o que ias dizer... Ajuda lá a G que ela agora não se está a lembrar.

H – Os meninos não podem ir à rua.

Entrevistadora – Sim, às vezes vocês não podem ir á rua, mas o que é que acontece?

H – Eu sei...

Entrevistadora – Então, ajuda lá a “G”.

H – Vêm para aqui trabalhar, os trabalhos todos em atraso.

G – E levar amarelo.

H – E às vezes fazem asneiras.

Entrevistadora – Pois às vezes quando se faz asneira levamos amarelo não é?

H e G – Sim.

Entrevistadora – E mais coisas?

H – Às vezes puxam cabelo, e mordem.

Entrevistadora – E o que é que vocês gostam de fazer cá?

G – Eu gosto de andar de gatas.

H – Eu gosto de fazer assim um desenho.

G – De brincar.

Entrevistadora – E tu gostas de brincar com o quê?

H – Eu gosto de brincar na rua.

Entrevistadora – E tu G gostas de brincar cá dentro, ou lá fora?

G – Lá fora.

Entrevistadora – E com o que é que tu gostas de brincar?

G – De baloiços.

H – Quando eu for para a escola de Figueiró já vou treinar basquet.

Entrevistadora – E o que é que vocês não gostam de fazer?

G – Fazer asneiras.

Entrevistadora – Não gostam de fazer asneiras...

H – Eu não gosto que batam nos colegas, e não quero calados quero

sem um piu.

Entrevistadora – E dentro da sala, o que é que vocês não gostam de fazer?

H – Eu gosto de brincar na rua.

G – Eu não gosto de brincar na sala.

Entrevistadora – E os outros meninos na sala o que é que eles gostam mais de fazer?

G – Brincar na rua.

H – Eu quero ser a polícia.

G – Gostam mais de brincar, e de ser mamã.

H – E também gostam de ser velhinhos. A “O”.

G – Era velha.

Entrevistadora – E que é que manda, quem decide o que acontece na nossa salinha?

G – A “K”.

Entrevistadora – A “K” manda porquê?

G – Porque é a responsável hoje.

Entrevista 5

Local da entrevista: Sala de atividades dos 5 anos

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm aqui escolinha?

I – Porque é para trabalhar.

Entrevistadora – E mais? Porque é que tu vens J?

I – Para brincar.

Entrevistadora – Porque é que é preciso tu vires à escolinha?

J – Que é para não ter trabalhos atrasados.

Entrevistadora – Então, e o que é que acontece aqui? O que é que vocês fazem?

I – Brincamos. Fazemos jogos.

J – Construímos.

I – A gente come.

Entrevistadora – E o que é que vocês gostam mais de fazer?

I – Brincar e trabalhar.
Entrevistadora – Também gostas de trabalhar?
J – Sim.
Entrevistadora – E tu J o que é que tu gostas mais de fazer aqui?
J – Gosto de brincar e de...
I – Trabalhar?
J – Sim.
Entrevistadora – Então e o que é que vocês não gostam?
I – Ah, aleijar os colegas e não levar amarelo e vermelho.
Entrevistadora – E mais coisas.
I – Não aleijar os colegas.
Entrevistadora – Sim.
J – E não bater aos colegas nem dar beliscões.
Entrevistadora – E quem é que decide o que é que acontece aqui na escolinha, na nossa sala e no resto dos sítios?
(eles não percebem bem a pergunta)
Entrevistadora – Então quem é que diz o que acontece?
J – O responsável.
I – O responsável.
J – A “R”, e a “S”.
I – Os adultos.
Entrevistadora – Expliquem-me assim melhor porque é que vocês vêm cá. É porque têm que trabalhar, que brincar e mais...
J – Para não ter trabalhos atrasados. Para comer.
I – Para lanchar.

Entrevista 6

Local da entrevista: Sala de atividades dos 5 anos

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm à escolinha?
L – Porque precisam de trabalhar e...
Entrevistadora – E mais? Porque é que vocês vêm cá?
L – Para aprender.

Entrevistadora – E tu “K” porque é que tu vens à escolinha?

K – Para não ter trabalhos em atraso.

Entrevistadora – Então e porque é que é preciso vocês virem?

Pensem lá... Porque é que vocês têm que vir e não ficam em casa?

L – É porque nós só ficamos em casa quando estamos de férias.

Entrevistadora – Então vêm quando não estão de férias, não é? E o que é que acontece aqui, o que é que vocês fazem cá?

L – Trabalhos.

Entrevistadora – E tu “K” o que é que tu costumas fazer?

K – Pintar.

Entrevistadora – E pintar é trabalhar?

K – Hmmm. Às vezes.

L – Fazer.

Entrevistadora – Fazer o quê?

L – Trabalhos.

Entrevistadora – E mais?

K – E brincar.

Entrevistadora – E mais coisas...

L – Ouvir.

K – Trabalhar a escrever.

Entrevistadora – E o que é que vocês gostam de fazer?

L – Eu gosto de brincar.

Entrevistadora – Só gostam de brincar?

K e L – Sim.

Entrevistadora – E o que é que vocês não gostam de fazer?

L – Trabalhar.

Entrevistadora – E tu “K” o que é que tu não gostas?

K – Trabalhar.

Entrevistadora – E quem é que decide o que é que acontece aqui no JI?

K – A “R” e o responsável.

Entrevistadora – E agora que vocês já me disseram quem decide o que é que acontece, digam-me lá mais coisas que vocês façam cá.

L – Fazer a data.

K – Fazer a tabela.

Entrevistadora – A tabela das presenças.

L – Fazer o tempo.
K – Fazer as letras.
L – Ouvir uma história.
K – Fazemos puzzles.
L – Lemos histórias daquelas.
Entrevistadora – Daquelas do cantinho da leitura.
L – E até desenhamos.
Entrevistadora – E isso que vocês disseram agora é brincar ou é trabalhar?
L - Brincar!

Entrevista 7

Local da entrevista: Sala de atividades dos 5 anos

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm à escolinha?
N – Para aprenderem. (pensativo) E para aprender a escrever.
Entrevistadora – E mais coisas “M”?
N – Para aprender a pintar sem sair fora do risco.
M – Pintar sempre para o mesmo lado.
N – E não estragar os brinquedos.
Entrevistadora – E porque é que é preciso nós virmos à escolinha?
N – Para aprendermos quando somos pequeninos e ainda não sabemos nada.
Entrevistadora – Para aprendermos as coisas quando não sabemos, é isso “M”?
M – Sim.
Entrevistadora – Então e o que é que vocês costumam fazer cá?
M – Cá?
Entrevistadora – Sim, aqui na nossa sala e no resto do JI, o que é que vocês costumam fazer?
M – Costumo no jardim de lá de fora fazer castelos de areia. E brincar, andar de escurrega.
N – Também gosto de brincar a correr lá no passeio.

Entrevistadora – E aqui dentro, o que é que vocês gostam de fazer aqui na nossa sala?

M – Brincar.

Entrevistadora – Brincar a quê?

N – Gosto de brincar com...

M – Gosto de brincar com... hoje brinquei ali aos médicos.

Entrevistadora – Hoje foi. E mais coisas que vocês gostem de brincar?

N – Eu gosto de brincar nos legos.

Entrevistadora – A fazer construções, é isso?

N – Sim, mas também...

M – Também gosto de brincar ao pai e à mãe, quando estamos ali. (apontou para a área da *casinha*)

Entrevistadora – Ali na casinha?

M – Sim.

N – E também gosto de fazer construções com as esponjas.

M – E de trabalhar.

N – E pintar.

Entrevistadora – Ali nas mesas não é?

N – Sim, e aprender a escrever o nome.

Entrevistadora – Vocês gostam de aprender a escrever o nome?

N e M – Sim! (efusivo)

M – Aquele grande como os grandes escrevem.

Entrevistadora – E o que é que vocês não gostam de fazer?

N – De, eu não gosto de fazer atirar brinquedos em cima dos colegas.

Entrevistadora – Que pode magoar não é? E tu, “M” o que é que tu não gostas de fazer?

M – Não gosto de atirar bolas para as cabeças das meninas.

Entrevistadora – E mais coisas que vocês não gostem?

N – Eu não gosto de empurrar os outros quando nós estamos ali a correr no passeio. Podem cair e fazer uma ferida no joelho.

M – Ah, e eu não gosto de subir à rede.

N – Eu não gosto de estar no escorrega e alguém me empurrar, depois eu posso cair.

Entrevistadora – Pois é, e os outros meninos e as outras meninas, o que é que vocês acham que eles não gostam de fazer?

M – Eu não gosto de fazer assim aos brinquedos.
Entrevistadora – Pois, depois pode estragar. E os outros meninos e as outras meninas o que é que eles não gostam de fazer?
M – Não gostam de atirar coisas.
N – Dizer parvoíces aos outros.
M – Magoar.
N – Ou podem trincar. Uma vez a Jé. trincou aqui na orelha ao “Q”.
M – Não gostam de empurrar.
Entrevistadora – Então e quem é que decide o que acontece na escolinha?
N – É a “R” e a “S”.
Entrevistadora – E tu “M” também achas?
M – E o responsável.

Entrevista 8

Local da entrevista: Sala de atividades dos 5 anos

Entrevistadora – Porque é que os meninos e as meninas vêm aqui à escolinha?
O e P – Para aprenderem...
O – Coisas e letras, para aprender letras e aprender a ler.
P – Aprender a brincar.
Entrevistadora – E mais coisas?
P – Aprender a não estragar os livros.
Entrevistadora – E porque é que é preciso vocês virem aqui?
O – O autocarro.
Entrevistadora – O autocarro é preciso para vocês virem.
O – O autocarro é que vai levar à escola.
Entrevistadora – Sim, mas mais coisas, porque é que vocês vêm cá?
O – Para aprender.
Entrevistadora – E o que é que acontece aqui?
P – Acontece, não sei...
Entrevistadora – O que é que vocês fazem cá?
P – Brincamos.

O – Fazemos trabalhos.

P – Somos responsáveis. Na segunda sou eu a responsável.

Entrevistadora – Pois é, na segunda-feira és tu.

O – Eu fui para aprender na escola.

P – Para aprender a ler.

O – Já disse.

Entrevistadora – Não faz mal, podem repetir, não faz mal.

P – A fazer letras.

O – Já disse.

P – Para aprender a fazer os números.

O – Para aprender a estudar. Para aprender a desenhar bem.

Entrevistadora – Pois é, e o que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam mais de fazer?

O – Brincar.

P – Brincar, fazer desenhos.

Entrevistadora – E brincar a quê?

O – Eu gosto de fazer ginástica.

P – Eu adoro fazer ginástica.

Entrevistadora – É?

O – E eu até consigo fazer a espargata.

Entrevistadora – E o que é que vocês não gostam de fazer?

O – Não gostamos que os pais ralhem connosco.

Entrevistadora – Aqui na escolinha.

O – Ah.

P – Não gostamos de ter amarelo.

O – Não gostamos de não ser responsáveis.

Entrevistadora – E os outros meninos, o que é que os meninos não gostam?

P – Não gostamos de não ir brincar.

Entrevistadora – E os outros meninos? Pensem lá... O que é que eles gostam de fazer, onde é que eles gostam mais de brincar?

O – Gostam de legos, brincar ali. (apontou para a zona das construções)

P – Gostam de brincar com isto. (tocando nas caixas dos legos)

Entrevistadora – E quem é que decide o que é que acontece aqui?

O e P – A “R” e a “S”.

P – E a responsável.

Entrevista 9

Local da entrevista: Sala de atividades dos 5 anos
(criança com necessidades educativas especiais)

Entrevistadora – Porque é que tu vens à escolinha? (esperei algum tempo) Achas que é preciso tu vires à escolinha?

Q – Sim.

Entrevistadora – Sim, achas que é preciso?

Q – Sim.

Entrevistadora – E porquê? O que é que tu vens cá fazer?

Q – Trabalhar.

Entrevistadora – E mais coisas que tu venhas cá fazer. O que é que tu fazes mais aqui?

Q – Brincar.

Entrevistadora – Brincas, e mais?

Q – Almoçar.

Entrevistadora – Vens almoçar? Boa. E mais coisas que tu venhas cá fazer.

Q – Lanchar.

Entrevistadora – E então o que é que tu gostas de fazer aqui?
(ficou a pensar)

Entrevistadora – Tu disseste que vens cá brincar, almoçar, trabalhar. Dessas coisas todas, o que é que tu gostas de fazer?

Q – Hmm. Construir.

Entrevistadora – Gostas de construir com o quê? Com os legos?
(acenou afirmativamente com a cabeça)

Entrevistadora – E com as esponjas também gostas de construir?

Q – Sim.

Entrevistadora – E o que é que tu não gostas de fazer aqui?

Q – Das ferramentas.

Entrevistadora – Tu não gostas de trabalhar com as ferramentas?

Q – Gosto.

Entrevistadora – Gostas de brincar?

Q – Sim.

Entrevistadora – E gostas de brincar com o quê? (apontou para a área das construções) Com as construções é?

Q – Sim.

Entrevistadora – Então e quem é que manda na nossa salinha?

Q – Pássaros, palhaços, bonecos.

Entrevistadora – E quem é que manda? Quem nos diz o que temos que fazer aqui na sala?

Q – As professoras.

Entrevistadora – E quem é que são as professoras?

Q – A “R” e a “S”.

Entrevistadora – E tu, gostas de vir cá brincar com os colegas?

Q – Sim.

Apêndice 7. Texto da autorização para gravação áudio das entrevistas

“No âmbito do Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, que decorre na sala dos 5 anos, informamos os pais/encarregados de educação que iremos realizar entrevistas com as crianças para posterior tratamento de dados no Projeto de Investigação para o Relatório Final.

As questões que serão colocadas remeterão unicamente ao contexto educativo, sendo estas:

- Porque é que os meninos(as) vão ao jardim-de-infância?
- O que é que acontece no jardim-de-infância? O que é que os meninos(as) fazem? O que achas que os meninos(as) gostam mais? O que não gostam? E tu?
- Quem decide o que acontece no jardim-de-infância?

As entrevistas terão gravação áudio e os dados serão confidenciais.

Agradecemos a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos.”

Nota: Este texto foi elaborado em conjunto com a Educadora Cooperante e aprovado pela direção da instituição. Sendo, posteriormente, colocado num modelo de autorizações da instituição já existente.

Apêndice 8. Quadro: organização de categorias, subcategorias e propriedades das respostas às entrevistas.

Categoria: <u>Razão para frequentar o JI</u>	
Subcategoria	Propriedades
Razões familiares	<p>“Porque os pais precisam para ir trabalhar” (E1)</p> <p>“nós só ficamos em casa quando estamos de férias.” (E6)</p>
Razões ligadas a atividades desenvolvidas	<p>“fazer jogos”, “aprender coisas novas”, “passear”(E1)</p> <p>“É aprender a fazer letras e desenhos.” (E2)</p> <p>“Porque às vezes é para dizer poemas, para cantar canções ao ar livre” (E3)</p> <p>“Para não ter trabalhos em atraso.” “porque precisam de trabalhar” (E6)</p> <p>“Para aprenderem. E para aprender a escrever”</p> <p>“Para aprender a pintar sem sair fora do risco.”</p> <p>“Pintar sempre para o mesmo lado.” “E não estragar os brinquedos.” (E7)</p> <p>“Coisas e letras, para aprender letras e aprender a ler.” “Aprender a não estragar os livros.” (E8)</p> <p>“Trabalhar” (E9)</p>
Categoria: <u>Finalidades do JI</u>	
Subcategoria	Propriedades
Aprender	<p>“aprendermos letras, aprendermos a passar por cima bem” (E3)</p> <p>“Para aprendermos quando somos pequeninos e ainda não sabemos nada.” (E7)</p> <p>“aprender a ler” “as letras” “Para aprender a fazer os números.” “Para aprender a estudar. Para</p>

	aprender a desenhar bem.” (E8)
Trabalhar	<p>“É fazer letras e diferenças e desenhos.”(E1)</p> <p>“Vêm para aqui trabalhar, os trabalhos todos em atraso” (E4)</p> <p>“Pintar” (às vezes) “Escrever”(E6)</p> <p>“fazemos trabalhos” (E8)</p>
Brincar	<p>“brincar lá fora com jogos”(E1)</p> <p>“na rua” “corremos”(E2)</p> <p>“fazemos jogos” “Construímos” (E5)</p> <p>“ Fazer a data.” “Fazer a tabela.”(presenças.)</p> <p>“Fazer o tempo.” “Fazer as letras.” “Ouvir uma história.” “Fazemos puzzles.” “Lemos histórias daquelas.”(cantinho da leitura) “E até desenhamos.” (E6)</p> <p>“Costumo no jardim de lá de fora fazer castelos de areia. E brincar, andar de escorrega.” “Também gosto de brincar a correr lá no passeio.”(E7)</p> <p>“Brincar” (E9)</p>
Outras razões	<p>“Comer” (E5, 9)</p> <p>“Ouvir” (E6)</p>
Categoria: <u>Processos e aprendizagens valorizados</u>	
Subcategoria	Propriedades
Processos e aprendizagens valorizados positivamente	<p>Brincar, trabalhar (E1, 5)</p> <p>Brincar :jogar futebol; dominós (E2)</p> <p>“Vamos brincar na areia.”, “e jogamos futebol.</p> <p>Corremos no passeio e também escorregamos no escorrega e andamos no baloiço.” “Brincamos, trabalhamos.” “Fazemos coisas de papel ou isso.”(E3)</p>

	<p>“Eu gosto de fazer assim um desenho.” “De brincar.” “Eu gosto de brincar na rua.” “De baloiços.” “Gostam mais de brincar, e de ser mamã.” (E4)</p> <p>“Brincar” (E6)</p> <p>“Gosto de brincar com... hoje brinquei ali aos médicos.” “Eu gosto de brincar nos legos.”</p> <p>“Também gosto de brincar ao pai e à mãe, quando estamos ali.” (área da <i>casinha</i>) “E também gosto de fazer construções com as esponjas.”</p> <p>“E de trabalhar.” “E pintar.” “aprender a escrever o nome.” (E7)</p> <p>“Brincar, fazer desenhos.” “Eu gosto de fazer ginástica.” “Eu adoro fazer ginástica.” “Gostam de legos” (E8)</p> <p>“Construir”[com legos e esponjas] (E9)</p>
<p>Processos e aprendizagens valorizados negativamente</p>	<p>Trabalhar, brincar com carros, cócegas(E1)</p> <p>“Eu não gosto de brincar com as bonecas. (...) Não gosto de brincar com as roupas, eu não gosto de brincar com comida.” (E2)</p> <p>“Eu não gosto de jogar futebol alguém cai” (E2)</p> <p>“Eu não gosto de andar de baloiço.” “eu não gosto de dar beliscões às pessoas e não gosto de ter amarelo, nem vermelho.” “Eu não gosto que me dêem beliscões” (E3)</p> <p>“Fazer asneiras” “Eu não gosto que batam nos colegas” “Eu gosto de brincar na rua. Eu não gosto de brincar na sala.” (E4)</p> <p>“aleijar os colegas e não levar amarelo e vermelho.” “E não bater aos colegas nem dar beliscões.” (E5)</p> <p>“trabalhar” (E6)</p> <p>“não gosto de fazer atirar brinquedos em cima dos colegas.” “Não gosto de atirar bolas para as</p>

	<p>cabeças das meninas.” “Eu não gosto de empurrar os outros quando nós estamos ali a correr no passeio. Podem cair e fazer uma ferida no joelho.” “e eu não gosto de subir à rede.” “Eu não gosto de estar no escorrega e alguém me empurrar, depois eu posso cair.” “Não gostam de atirar coisas.” “Dizer parvoíces aos outros.” “Magoar.”(E7)</p> <p>“Não gostamos de ter amarelo.” “Não gostamos de não ser responsáveis.” “Não gostamos de não ir brincar.” (E8)</p>
Categoria: <u>Papéis dos atores no ambiente educativo</u>	
Subcategoria	Propriedades
A si própria e às outras crianças	<p>Decidem o que acontece quando são o responsável (E1) (E2) (E7) (E8)</p> <p>“alguns meninos decidem”(E3)</p> <p>“Quem decide é a Constança. (...) porque é a responsável hoje.” (E4)</p> <p>“responsável” (E5)</p> <p>“e o responsável” (E6)</p>
Aos adultos	<p>Mandam(E1)</p> <p>Decidem (E2, 3, 5, 6, 7, 8, 9)</p>

Apêndice 9. Distinção entre trabalhar, aprender e brincar

Trabalhar

O ato de trabalhar pode consistir em fazer ou preparar alguma coisa para determinado fim. Para as crianças trabalhar é:

- ✓ “É fazer letras e diferenças e desenhos”(E1);
- ✓ “Fazemos coisas de papel ou isso”(E3);
- ✓ “Escrever”(E6).

As crianças consideram que têm que trabalhar para não ter “os trabalhos todos em atraso” (E4).

Aprender

Estas crianças, através das suas respostas, demonstram que aprendem ao trabalhar. Algumas das respostas que deram são:

- ✓ “aprendermos letras, aprendermos a passar por cima bem” (E3);
- ✓ “aprender a escrever o nome” (E7);
- ✓ “aprender a ler (...) as letras” (E8);
- ✓ “Para aprender a fazer os números (...) Para aprender a estudar. Para aprender a desenhar bem” (E8).

Uma das crianças refere ainda que as crianças vão ao jardim-de-infância “Para aprendermos quando somos pequeninos e ainda não sabemos nada” (E7).

Brincar

Todas as crianças gostam de brincar, havendo mesmo uma criança que disse “Não gostamos de não ir brincar”. Brincar pode ser dentro ou fora da sala, havendo algumas crianças que preferem brincar na rua: “brincar na rua. Eu não gosto de brincar na sala”. Contudo, são abordadas tanto as brincadeiras fora da sala:

- ✓ “brincar lá fora com jogos”(E1);
- ✓ “Vamos brincar na areia”(E3);
- ✓ “jogamos futebol. Corremos no passeio e também escorregamos no escorrega e andamos no baloiço”(E3).

Como as brincadeiras na sala, estas são:

- ✓ “Fazemos puzzles (...) E até desenhamos” (E6);
- ✓ “Brincar, fazer desenhos (...) Eu gosto de fazer ginástica”(E8);
- ✓ “Brincar com carros”(E1);
- ✓ “brincar com as bonecas. (...) brincar com as roupas, (...)brincar com comida.” (E2) ;
- ✓ “jogar futebol (...) dominós (E2);
- ✓ “Gostam mais de brincar, e de ser mamã” (E4);
- ✓ “Gosto de brincar com... hoje brinquei ali aos médicos”(E7);
- ✓ “Eu gosto de brincar nos legos (...) Também gosto de brincar ao pai e à mãe”(E7);
- ✓ “fazer construções com as esponjas”(E7).

Pintar é uma atividade que as crianças não conseguem definir se é brincar, trabalhar ou aprender. Pela interpretação que é possível fazer pelas entrevistas e observações, pintar é brincar, trabalhar ou aprender dependendo do tipo de pintar em questão.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha 1G: Etapa 1 – Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)

Jardim de Infância: _____				
Grupo: _____ anos			N.º total de Crianças: _____	
N.º de adultos: _____		Semana de: _____ a _____		
Observador: _____				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	